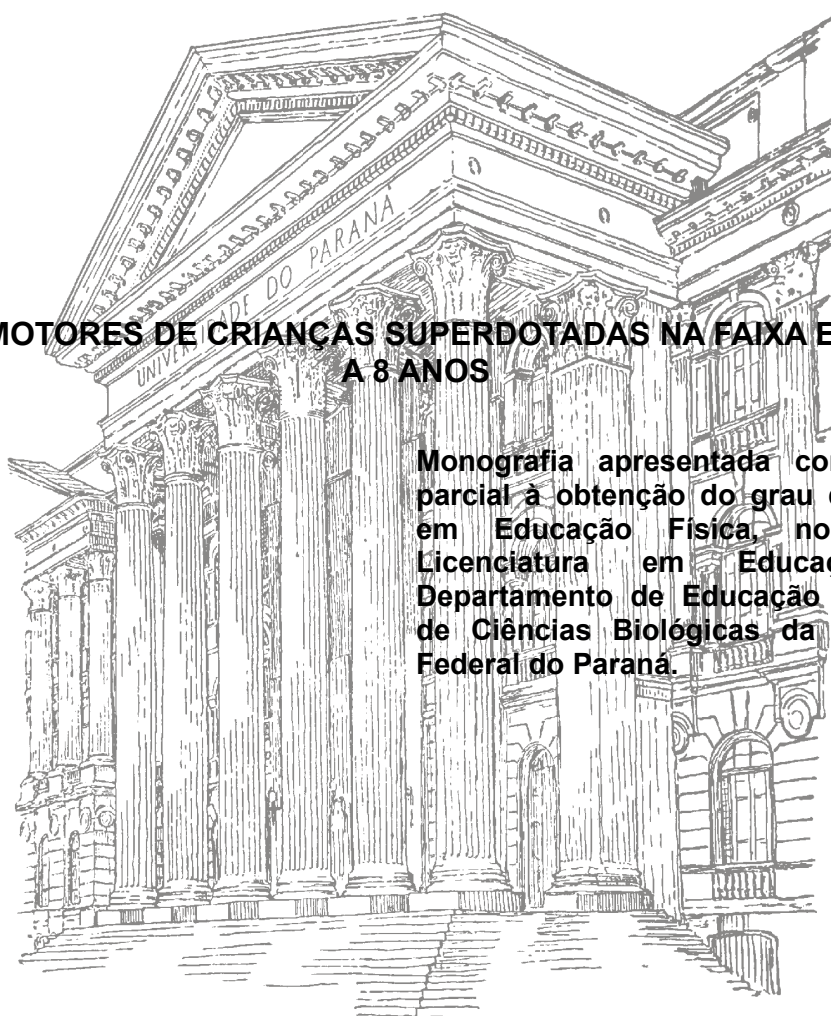


VANESSA SCHWARTZ

**PADRÕES MOTORES DE CRIANÇAS SUPERDOTADAS NA FAIXA ETÁRIA DE 6
A 8 ANOS**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em Educação Física, no Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.



CURITIBA

2007

VANESSA SCHWARTZ

**PADRÕES MOTORES DE CRIANÇAS SUPERDOTADAS NA FAIXA ETÁRIA DE 6
A 8 ANOS**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em Educação Física, no Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

ORIENTADOR CLÁUDIO PORTILHO MARQUES

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a minha “musa inspiradora” durante a faculdade: Giovanna Marina Raffo, afilhada do coração da madrinha, que cresceu e se desenvolveu junto com os meus estudos e é fonte inesgotável de alegrias na minha vida.

Dedico também à minha família, primeiramente aos meus pais, Antonio José Schwartz e Emília Schwartz, portadores de altas habilidades extremas em amor, carinho e dedicação. Eles que me ensinaram como cada passo deve ser dado de cada vez, que sempre ajudaram com um trocadinho quando o mês insistia em ser maior que o salário e que, mesmo sem saber, foram os maiores incentivadores para que eu acreditasse cada vez mais na profissão e no caminho que eu escolhi. Além de dedicar o meu trabalho, tenho muito que agradecer também; dedico aos meus irmãos, Daniel Luiz Schwartz e Simone Schwartz, por mais que haja desentendimentos e intolerâncias a compreensão e o amor que nossa família tem supera tudo. Tenho muito orgulho e admiração por tudo que já conquistamos até hoje em nossa família, e eu não poderia esquecer de vocês em mais uma conquista. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo e de qualquer pessoa a Deus, que foi “incomodado” a cada dia para iluminar o meu caminho até aqui e que sempre é bem vindo a estar por perto.

Aquelas pessoas, mais do que superdotadas em amizade: Elis, Elisa, Juliana, Cris e Nathi, amigas que sempre estiveram por perto para o que der e vier; Dany, Ane e Lê, amigas que constantemente, mesmo sem querer, me lembravam que eu sempre chegaria aonde eu quisesse; Nady e Letícia, amigas que, por mais que o tempo passe e cada uma siga um caminho, estarão sempre no meu coração; Guilherme, amigo que, neste último ano, me lembrou e me ajudou a não levar a vida tão a sério; e aqueles amigos fundamentais para o dia-a-dia e estão sempre a postos para ajudar em pequenas urgências: Jonas, Andreiv e Cezinha. A todos o obrigada mais profundo e sincero que posso oferecer, afinal de contas, todos vocês sabem que eu moro nos seus corações.

Não posso esquecer de agradecer à Carmem Dalla, pessoa singular por suas virtudes e valores e que é responsável direta pela escolha do tema desta pesquisa. Aproveito também para agradecer à Eliziane Gorniak, supervisora de estágio no Programa HSBC Educação e responsável por me fazer entender o “objeto do educar”.

Obrigada também: ao INODAP, na pessoa da Maria Lúcia Prado Sabatella por todo apoio e ajuda na pesquisa. Ao meu orientador, Professor Cláudio Portilho por topar este desafio em estudar algo novo na Educação Física. À Professora Bartira da sala de recursos da Escola Municipal Papa João 23, que me acolheu junto com a minha pesquisa e não mediu esforços para ajudar.

Também há aquelas ajudas que parecem pequenas, mas que foram fundamentais para a conclusão desse trabalho e que merecem ser lembradas e agradecidas: à Hinaiana, por todo auxílio e dicas com relação ao teste aplicado nas crianças; aos que filmaram os testes – Bartira, Guilherme, Letícia e Selene; ao Andreiv Choma, pela assessoria jurídica revisando os documentos de autorização de uso de imagem das crianças.

E por falar em crianças, não poderia deixar de registrar o meu muito obrigada a cada uma das crianças superdotadas que participaram desta pesquisa.

“Grande é a bondade, a poesia e as danças, mas a melhor coisa do mundo são as
crianças.”

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 PROBLEMA.....	3
1.2 JUSTIFICATIVA.....	4
1.3 OBJETIVOS	6
1.3.1 Objetivo Geral.....	6
1.3.2 Objetivos Específicos.....	6
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	7
2.1 SUPERDOTAÇÃO/ ALTAS HABILIDADES.....	7
2.1.1 Conceito e Definições de Superdotação	7
2.1.2 Características dos Superdotados.....	11
2.1.3 Inteligência.....	13
2.1.4 Mitos.....	18
2.1.5 Níveis de Superdotação.....	21
2.1.6 Procedimentos de Identificação e Validade dos Testes de QI.....	21
2.2 DESENVOLVIMENTO MOTOR.....	25
2.2.1 Fases do Desenvolvimento Motor	26
2.2.2 Habilidades Motoras Fundamentais.....	28
3 METODOLOGIA.....	31
3.1 TESTE DE PADRÕES MOTORES BÁSICOS DE MOVIMENTO (TPMB).....	31
3.2 ENTREVISTA.....	31
3.3 COLETA DE DADOS.....	32
3.3.1 Teste de Padrões Motores Básicos de Movimento.....	32
3.3.2 Entrevista.....	33
4 RESULTADOS.....	34
4.1 TESTE DE PADRÕES BÁSICOS DE MOVIMENTO.....	34
4.2 ENTREVISTA.....	35
4.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	37
5 CONCLUSÃO.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
ANEXOS.....	46
ANEXO 01 – FICHAS DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS.....	47

ANEXO 02 – CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS AUTORAIS.....	66
ANEXO 03 – VALIDAÇÃO DE ENTREVISTA.....	68

1. INTRODUÇÃO

Ao procurar conceituar a superdotação nos deparamos com uma tarefa nada fácil, pois os talentos além de complexos podem ser múltiplos. Os superdotados entre si apresentam muito mais diferenças do que igualdades, o que faz deles indivíduos difíceis de serem compreendidos, pois podem possuir a mesma capacidade intelectual e ao mesmo tempo serem diferentes em seus interesses, em sua personalidade, nas aptidões e no temperamento.

A superdotação depende tanto de padrões genéticos e estrutura anatômica do indivíduo, como das oportunidades que o ambiente lhe proporciona. Pode manifestar-se desde a habilidade cognitiva e aptidão acadêmica, até o comportamento criativo, habilidades de liderança e desempenho artístico.

A estrutura anatômica do indivíduo que sujeita a superdotação é a estrutura do cérebro especificamente. Ele, que é constituído por sua unidade básica, o neurônio, é a sede do pensamento e o ponto de controle de todo o organismo humano. O neurônio é formado basicamente pelo corpo celular, pelos dendritos e pelo axônio. Este conjunto é responsável por captar e transmitir os impulsos nervosos por meio das sinapses (local de ligação entre os neurônios). Os neurônios ainda contam com células auxiliares, as chamadas células gliais, que têm a função de formar um envoltório isolante nos neurônios conservando e ajudando no funcionamento. Além disso, essas células têm papel determinante na constituição e reforço da bainha de mielina (camada que protege o axônio). É esta bainha que permite que o axônio conduza mais rapidamente, as informações vindas do neurônio.

A proporção da produção das células gliais é influenciada pela riqueza da estimulação proporcionada pelo ambiente. Com estímulos apropriados, o número de células gliais aumenta proporcionando maior mielinização. Isso faz com que as informações sejam transmitidas com mais velocidade e, conseqüentemente, a aprendizagem seja acelerada. O maior número de células gliais favorece o aumento da atividade sináptica e a velocidade dos impulsos entre os neurônios – o que resulta em maior rapidez e mais complexidade nos padrões de pensamento –, duas características encontradas nos indivíduos superdotados. (SABATELLA, 2005, p. 24)

Atualmente, as informações vindas de fontes como professores e pais, além do próprio superdotado, são consideradas para a identificação das altas habilidades. Os testes e a observação de um especialista também são considerados. A criança superdotada, normalmente, apresenta características como: aprender rápida e facilmente sem necessitar repetições; apresentar habilidade para leitura e escrita mais cedo que as outras crianças; ter curiosidade e originalidade e fazer um número ilimitado de perguntas, possuir vocabulário avançado e utilizar as palavras apropriadamente; memorizar facilmente, com riqueza de detalhes, lembrando sempre o que foi prometido; ser sensível a injustiças, tanto a nível pessoal como social; entender e aceitar razões para mudanças (desde que bem argumentadas); ser crítica de si mesma e dos outros; demonstrar grande atenção, persistência e intensa concentração; apresentar alto nível de energia e amplitude de interesses, sendo desafiado por novas idéias; resolver problemas e processar idéias de maneira complexa; encontrar soluções inesperadas e originais; ter senso de humor incomum e sofisticado. (SABATELLA, 2005)

Mesmo apresentando essas particularidades, segundo SABATELLA (2005) os superdotados são indivíduos normais, porém não são comuns; eles não são considerados superiores e sim diferentes; são indivíduos que usam mais efetiva e eficientemente as funções cerebrais.

1.1 PROBLEMA

Quais são os padrões motores de crianças superdotadas na faixa etária de 6 a 8 anos?

1.2 JUSTIFICATIVA

Em 1995 as designações publicadas nas Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talento definem a seguinte classificação quanto aos tipos de superdotados: intelectual, acadêmico, criativo, social, talento especial e psicomotor. (MEC/Secretaria de Educação Especial, 1995 *apud* SABATELLA, 2005, p. 70, 71). Os indivíduos apresentam variadas combinações em relação a estes tipos, assim como apresentam uma variedade de características mentais, sociais, emocionais e físicas.

“Alguns desses traços têm sido observados, com certa freqüência, sobretudo nos superdotados que se destacam na área intelectual e com habilidades acadêmicas superiores. As características dos superdotados tipicamente dominantes na área artística e psicomotora são menos conhecidas e pesquisadas” (SABATELLA, 2005, p. 71).

De acordo com informações fornecidas pelo INODAP (Instituto Para Otimização da Aprendizagem), é muito pequena, ou inexistente, a realização de estudos e a produção teórica a respeito do âmbito motor em indivíduos superdotados, havendo limitações em atender casos que se relacionem à parte psicomotora.

O superdotado necessita de atendimento especial. Em termos de educação formal, no Brasil, o MEC tem publicado documentos de orientação para professores para que a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação se efetive. Segundo SABATELLA (2005, p. 119), “Até agora o superdotado não foi incluído, nem excluído, ele foi simplesmente esquecido”.

É a partir desta afirmativa que este estudo pretende auxiliar no atendimento ao superdotado, principalmente no âmbito motor, pois, apesar da literatura ser pequena, ou até mesmo inexistente, especialistas, que trabalham na identificação e atendimento aos portadores de altas habilidades, apontam várias particularidades observadas nesses indivíduos quando participam das aulas de Educação Física e que os professores não têm instruções suficientes para atender.

A partir da oportunidade de contato com o INODAP (Instituto Para Otimização da Aprendizagem), Organização Não Governamental, que tem como objetivo apoiar

e desenvolver ações e serviços para a defesa e elevação do ser humano, nas áreas de pesquisa, cultura, educação, ciência e sobre questões da Educação especial, com enfoque na superdotação, surgiu a curiosidade e o interesse de estudar a respeito das capacidades motoras em indivíduos portadores de altas habilidades.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar os padrões motores de crianças superdotadas na faixa etária de 6 a 8 anos.

1.3.2 Objetivos Específicos

- observar as dificuldades e as facilidades psicomotoras que os alunos superdotados podem apresentar;
- identificar os padrões motores nas crianças superdotadas na faixa etária de 6 a 8 anos;

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 SUPERDOTAÇÃO/ ALTAS HABILIDADES

2.1.1 Conceito e Definições de Superdotação

Conforme já citado, conceituar e definir superdotação não são tarefas fáceis, pois, além dos indivíduos superdotados apresentarem mais diferenças entre si do que igualdades, autores e especialistas não apresentam uniformidade com relação à nomenclatura. Porém está ao alcance fazer um apanhado geral sobre como a terminologia é usada para referir-se aos indivíduos portadores de altas habilidades.

Para WINNER (1998) há muitas formas nas quais uma sociedade poderia conceber a superdotação. SABATELLA (2005) nos diz que a palavra superdotado foi usada inicialmente para identificar indivíduos que se colocavam na faixa superior de cinco por cento em relação à população, após um teste de inteligência geral.

Existe uma preocupação em se chegar a um consenso de nomenclatura. Esta questão deve-se ao fato de os termos superdotação ou superdotado sugerirem a interpretação de um indivíduo superior. A expressão altas habilidades utilizada por alguns estudiosos brasileiros¹ parece soar de forma mais compreensível e branda. Há ainda outros termos sempre encontrados em publicações como superdotação (*giftedness*), superdotado (*gifted*) e talentoso (*talented*).

SABATELLA (2005, p. 62) cita os outros “títulos” que os superdotados recebem, “[...] na tentativa de encontrar uma terminologia mais aceitável para a família e a sociedade.” São eles:

Talentoso – [...] habilidades na área artística ou psicomotora [...]; **gênio** – [...] não é um termo adequado para a superdotação. O gênio só é reconhecido por uma produção ou contribuição que causa transformação em um campo do conhecimento e pode mudar conceitos estabelecidos, permanecendo por gerações [...]; **precoces** – geralmente refere-se a uma criança que evidencia habilidade específica, prematuramente desenvolvida, em qualquer área de conhecimento [...]; **prodígios** – refere-se à criança que em idade precoce demonstra um nível avançado de habilidade, semelhante ao de um profissional adulto, em algum campo específico [...]; **inteligência superior** – é uma expressão comparativa. Quando um indivíduo é classificado com inteligência superior, devemos perguntar: a quem? em qual grupo? é superior em que graduação? [...]; **alto QI** – outro termo comparativo, pois deve ser relacionado ao que é mais alto. Além de tudo é limitante. A superdotação está além de um número ou valor de um teste; **rápido para aprender** – é uma expressão útil na compreensão da superdotação, porque é uma característica distinta, manifestada

¹ O termo altas habilidades tem origem no European Council for High Ability – ECHA (Conselho Europeu para Altas Habilidades), que agrega representantes de vários países, com grande diversidade de idiomas, cujo nome pode ser traduzido com significado similar para todos.

por crianças superdotadas. Entretanto, não explica todas as características; **excepcional** – pode descrever o nível de alguma das características da criança superdotada [...]. (SABATELLA, 2005, p. 62,63, grifos da autora)

Tanto WINNER (1998) quanto SABATELLA (2005) relatam sobre a preocupação dos pesquisadores em tornar a definição de superdotação um conceito multidimensional, desenvolvendo uma visão mais ampla do que significa ser superdotado.

Dois fatores fundamentais e determinantes que determinam a superdotação são citados em comum acordo por WINNER (1998) e SABATELLA (2005), que são a biologia e o ambiente. “[...] os indivíduos muito inteligentes e os superdotados são biologicamente diferentes – sua estrutura cerebral dispõe de maior número de células gliais e conexões sinápticas, resultado da interação favorável entre padrões genéticos e oportunidades proporcionadas pelo meio” (SABATELLA, 2005, p. 27). Não há como negar a influência do ambiente na aprendizagem acelerada das crianças superdotadas, pois “Estas crianças manipulam seus ambientes para desafiar-se; elas solicitam livros e imploram por instrução extra” (WINNER, 1998, p. 32). Estudos feitos a partir de amostras do cérebro de Albert Einstein apresentaram uma característica incomum – o lóbulo parietal inferior esquerdo (parte onde se processa o pensamento lógico-matemático) apresentava um número maior de células gliais fazendo com que ele tivesse mais conexões sinápticas (BARRET, 1992, *apud* SABATELLA, 1995, p. 26).

Essa relação da biologia e do ambiente é melhor explicada no trecho a seguir, do neurobiologista Teyler:

O tecido do cérebro é determinado como resultado entre a interação de um esquema genético e as influências do ambiente (meio). Enquanto as características básicas da organização cerebral são apresentadas no nascimento (a divisão celular está essencialmente completa), o cérebro experimenta um tremendo crescimento no processo neural, na formação das sinapses e formação da bainha de mielina, diminuindo pela puberdade. Esses processos podem ser profundamente alterados, no organismo, pelas circunstâncias. Além disso, tem sido mostrado que o processo cerebral, presente no nascimento, degenerará se a estimulação necessária para ativá-lo for negada. Ele aparece como uma estrutura proporcionada pela contribuição genética e, se não for usado, irá desaparecer, mas será capaz de um posterior desenvolvimento caso seja fornecida uma estimulação efetiva. (TEYLER, 1977, *apud* SABATELLA, 2005, p. 25, 26)

Porém, WINNER (1998, p. 121) nos chama a atenção para os estudos realizados em cérebros de adultos superdotados. Eles não dizem nada em especial sobre a origem da superdotação, pois “[...] não sabemos se Einstein nasceu com mais células gliais ou se estas células se desenvolveram em resposta a uma maior necessidade metabólica em decorrência de todo o trabalho mental em que ele se engajou”.

Segundo WINNER (1998, p. 34), “Os pesquisadores estão começando a ver que superdotação e ter QI elevado não são a mesma coisa e que uma pessoa pode ser bastante superdotada em uma área e, ainda assim, não ter um QI geral alto”.

Pode-se perceber que a definição de superdotação tem uma extensão muito mais vasta do que um simples escore obtido em um teste de inteligência geral, pois “Superdotado é o indivíduo que apresenta uma ou mais áreas de habilidades ou talento, com traços consistentemente superiores em relação a uma média (idade, produção, série escolar etc.), em qualquer campo do saber ou do fazer” (SABATELLA, 2005, p.65).

As áreas de habilidade são definidas em diretrizes² que as separam em seis áreas gerais:

- Capacidade intelectual geral.
- Aptidão acadêmica específica.
- Capacidade de liderança.
- Talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música.
- Capacidade psicomotora (MARLAND, 1972 *apud* SABATELLA, 2005, p. 65).

Porém a redação de Marland foi modificada:

O termo superdotado e talentoso significa crianças e jovens que tenham evidenciado elevada capacidade de desempenho em áreas tais como: intelectual, criativa, artística, capacidade de liderança e em aptidões acadêmicas específicas e que necessitam serviços ou atividades não ordinariamente oferecidas pela escola, para o completo desenvolvimento de tais capacidades. (CASSIDY; JACK; HOSSLER, 1992, *apud* SABATELLA, 2005, p.67).

A concepção que resume melhor as definições mais recentes é:

² No Brasil, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, em suas diretrizes básicas, adota a mesma definição apresentada no relatório de Sidney Marland (1972), então responsável pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos [...]. (SABATELLA, 2005, p.65)

Superdotação é um conceito biologicamente fixado, que serve como definição para o alto nível de inteligência e indica um desenvolvimento acelerado e avançado das funções do cérebro, incluindo a percepção física, emoções, cognição e intuição. Tais funções podem ser expressas por meio de habilidades como aquelas que envolvem cognição, criatividade, aptidões acadêmicas, liderança ou desempenho visual e artístico. Indivíduos superdotados são aqueles que desempenham, ou que demonstram capacidades de alcançar altos níveis em algumas áreas e que, em consequência desse desenvolvimento, necessitam serviços ou atividades não ordinariamente oferecidas pela escola, para desenvolver, plenamente, suas capacidades. (CLARK, 1992, *apud* SABATELLA, 2005, p. 69).

De acordo com classificações internacionais podemos ainda listar dos diversos tipos de superdotados³.

Tipo intelectual – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento; capacidade de pensamento abstrato para fazer associações; produção ideativa; julgamento crítico; independência e rapidez de pensamento; elevada compreensão e memória; capacidade de resolver e lidar com problemas.

Tipo acadêmico – evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, interesse e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento, capacidade de produção acadêmica.

Tipo criativo – relaciona-se a características de originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora; sensibiliza-se com as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos, facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade.

Tipo social – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade interpessoal, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos, para estabelecer relações sociais; percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e influência no grupo.

Tipo talento especial – pode se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas e literárias; ou técnicas, evidenciando capacidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

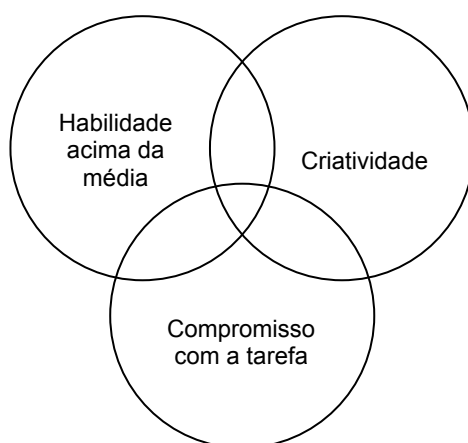
Tipo Psicomotor – destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora. (BRASIL. Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 1995 *apud* SABATELLA, 2005, p. 70,71)

³ Esta classificação foi utilizada nas orientações do Centro Nacional de Educação Especial do MEC em 1986. Após as publicações das Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talento em 1995, continuam sendo adotadas as mesmas designações.

Renzulli e Smith em 1980 desenvolveram um modelo analisando um grupo de indivíduos criativos e produtivos, constatando que se destacaram por contribuições significativas apresentaram um conjunto de três aspectos:

- habilidade acima da média;
- criatividade;
- e envolvimento com a tarefa (RENZULLI; SMITH, 1980 *apud* SABATELLA, 2005, p. 99).

O modelo é bem ilustrado pela figura a seguir, em que a criança será indicada a frequentar programas para superdotados quando encontrar-se na população pertencente à intersecção comum aos três círculos.



Porém, SABATELLA (2005) alerta para o risco de usar unicamente o modelo proposto por Renzulli e acabar negligenciando algumas crianças superdotadas que, por várias razões, estão impossibilitadas ou pouco dispostas a mostrar os talentos da forma como estão sendo medidos. “O modelo de Renzulli é amplamente aceito e enfatiza o desempenho demonstrado na sala de aula, então ao optarmos por ele, é preciso também considerar que nem todas as crianças aprendem do mesmo modo ou têm o mesmo tipo de inteligência” (SABATELLA, 2005, p. 100).

2.1.2. Características dos Superdotados

Podemos facilmente encontrar na bibliografia que as características dos superdotados variam muito de indivíduo para indivíduo, ou seja “[...] a desigualdade é mais a regra do que a exceção” conforme afirma WINNER (1998, p. 49). Apesar disso algumas características comuns são traçadas. As mais comuns são publicadas em muitos documentos conforme relata Sabatella (2005). Aqui no Brasil são listados os seguintes traços:

- Grande curiosidade e respeito de objetos, situações ou eventos, envolvendo-se em muitos tipos de atividades exploratórias.
- Auto-iniciativa; tendência a começar sozinho as atividades, a perseguir interesses individuais e a procurar direção própria.
- Originalidade de expressão oral e escrita, com produção constante de respostas diferentes e idéias não estereotipadas.
- Talento incomum para expressão em artes, como música, dança, drama, desenho e outras.
- Habilidade para apresentar alternativas de soluções, com flexibilidade de pensamento.
- Abertura para a realidade, busca em se manter a par do que o cerca, sagacidade e capacidade de observação.
- Capacidade de enriquecimento com situações-problema, de seleção de respostas, de busca de soluções para problemas difíceis ou complexos.
- Capacidade para usar o conhecimento e as informações, na busca de novas associações, combinando elementos, idéias e experiências, de forma peculiar.
- Capacidade de julgamento e avaliações superiores, ponderação e busca de respostas lógicas, percepção das implicações e conseqüências, facilidade de decisão.
- Produção de idéias e respostas variadas, gosto pelo aperfeiçoamento das soluções encontradas.
- Gosto por correr riscos em várias atividades.
- Habilidade em ver relações entre fatos, informações ou conceitos aparentemente não relacionados.
- Aprendizado rápido, fácil e eficiente; especialmente no campo de sua dotação e interesse (MEC-SEESP, 2005 *apud* SABATELLA, 2005, p. 77, 78).

WINNER (1998) cita apenas três características comuns aos superdotados, sendo elas a precocidade, a insistência em fazer as coisas ao seu modo e a fúria por dominar. De acordo com a autora as crianças superdotadas são precoces no domínio de algumas áreas em idade inferior à média e também progridem mais rápido neste domínio, pois a aprendizagem ocorre com facilidade para elas. Além disso, as crianças superdotadas aprendem de uma forma qualitativamente diferente fazendo as coisas ao seu modo, precisando de ajuda mínima dos adultos para dominar a área e passam grande parte do tempo ensinando a si mesmas. A terceira característica citada pela autora relaciona-se a motivação intrínseca das crianças que procuram extrair sentido da área na qual apresentam precocidade. Elas demonstram interesse intenso e obsessivo e experimentam estados de “fluxo” (estados de idéias nos quais elas focalizam concentradamente e perdem a noção do mundo externo).

2.1.3 Inteligência

Ao conceituar inteligência encontra-se um novo desafio. De acordo com SABATELLA (2005, p. 41) “Na procura de um conceito, o que se percebe é que inteligência normalmente é mais fácil de reconhecer do que de definir”, pois “[...] por muito tempo houve mais a preocupação em medir a inteligência do que conceituá-la” (*idem, ibidem*). Conforme GARDNER:

Até este século, a palavra *inteligência* foi usada por indivíduos comuns numa tentativa de descrever os seus próprios poderes mentais e os das outras pessoas. Consistente com um uso mais geral de linguagem comum, “inteligência” era usado de várias maneiras, menos de uma maneira precisa. (1995, p. 183, grifos do autor)

STERNBERG (1985) *apud* SABATELLA (2005, p. 49) “[...] define a inteligência como uma atividade mental ou processo que pode ser aprendido, não a considerando como algo acabado que a pessoa possui ou não”. PIAGET (1983) *apud* SABATELLA (2005, p. 42, 43) define inteligência colocando em evidência aspectos estruturais e funcionais, ou seja, quanto mais abrangentes forem os padrões da relação entre o organismo e o meio, mais inteligente será a ação. “A

inteligência é, por definição, a adaptação às situações novas e é, então, uma construção contínua das estruturas” (PIAGET *apud* BRINGUIER, 1978, p. 28).

BARRET (1992, *apud* SABATELLA, 2005, p. 42) apresenta uma das mais recentes definições de inteligência, a qual nos “[...] diz que ‘inteligência é o resultado de todas as funções do cérebro humano; a combinação da energia física, emocional, mental e espiritual’”.

Na primeira metade do século XX os pesquisadores da área relacionavam criatividade e inteligência. A princípio o conceito de inteligência era “[...] suficiente para explicar todos os aspectos do funcionamento mental” (FLEITH, 2006) e a criatividade não apresentava nada em particular que chamasse a atenção sendo “[...] considerada uma dimensão ou subconjunto da inteligência” (FLEITH, 2006). GUILFORD (1967) *apud* FLEITH (2006), sugeriu na década de 50 que um dos aspectos da inteligência seria a criatividade. Para Guilford a inteligência não poderia ser medida por testes de QI, pois considerava a mesma como um fenômeno multidimensional, do qual a criatividade seria uma das operações envolvidas. STERNBERG e LUBART (1991) *apud* FLEITH (2006) apresentam uma outra abordagem na qual “[...] a inteligência é um dos seis componentes que integram a criatividade”. E ainda há uma terceira abordagem, que afirma que inteligência e criatividade são habilidades que “[...] se sobrepõem até determinado ponto, o que implica dizer que em alguns aspectos, inteligência e criatividade são similares, mas em outros, são diferentes” (FLEITH, 2006).

No início da década de 80, o psicólogo Howard Gardner da Universidade de Harvard questionou a tradicional visão da inteligência, baseada nos estudos e testes de Binet, que enfatiza as habilidades lingüística e lógico matemática. Em 1985 concluiu sua primeira obra denominada *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*⁴, a qual trouxe uma nova alternativa para o conceito de inteligência e pode-se também dizer que revolucionou os estudos referentes à mesma. Para GARDNER *apud* SABATELLA (2005, p. 42) “[...] a inteligência é importante demais para ser deixada nas mãos daqueles que testam a inteligência”. A insatisfação de Gardner era “[...] com a idéia de QI e com visões unitárias de inteligência, que focalizam sobretudo as habilidades importantes para o sucesso escolar [...]” (GAMA). Na Teoria das Inteligências Múltiplas GARDNER (1994) propõe uma lista

⁴ Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas.

de sete inteligências que “funcionam independentemente, mas podem estar relacionadas” (GARDNER, 1983 *apud* SABATELLA, 2005, p. 45).

Antes de apresentar as sete inteligências, que segundo GARDNER (1994, p. 45) jamais será “[...] uma lista única, irrefutável e universal de inteligências humanas” vejamos como elas foram determinadas e quais foram os pré-requisitos e critérios utilizados pelo autor. “Os pré-requisitos são um meio de assegurar que uma inteligência humana deve ser genuinamente útil e importante, pelo menos em determinados cenários culturais” (GARDNER, 1994, p. 46).

GARDNER levou em consideração evidências vindas de fontes como:

[...] o conhecimento a respeito do desenvolvimento normal e do desenvolvimento em indivíduos talentosos; as informações sobre o colapso das capacidades cognitivas nas condições de dano cerebral; os estudos sobre populações excepcionais, incluindo prodígios, idiotas sábios e crianças autistas; os dados sobre a evolução da cognição ao longo do milênio; as considerações culturais cruzadas sobre a cognição; os estudos psicométricos, incluindo exames de correlação entre testes; e os estudos de treinamento psicológico, particularmente as medidas de transferência e generalização através das tarefas. (GARDNER, 1995, p. 21)

Tendo tomado conhecimento dos critérios que auxiliaram na seleção das inteligências propostas na teoria de Gardner, é importante também procurar conhecer o que as inteligências não são para o autor: “[...] as inteligências não são equivalentes a sistemas sensoriais. Em nenhum caso a inteligência é completamente dependente de um único sistema sensorial, nem nenhum sistema sensorial foi imortalizado como uma inteligência” (GARDNER, 1994, p. 51). Porém, não há como listar todos os traços comuns entre as inteligências, pois cada uma funciona de acordo com suas bases biológicas específicas e “[...] cada uma delas deve ser pensada como um sistema próprio e com suas próprias regras” (*idem, ibidem*). Piaget é um dos grandes influenciadores de Gardner, porém o que distingue os dois é o fato de que PIAGET *apud* GAMA “[...] acreditava que todos os aspectos da simbolização partem de uma mesma função semiótica”.

Eis então a lista das sete inteligências genuínas, e uma breve descrição, de acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas. A ordem em que elas aparecem aqui não estabelece nenhum tipo de prioridade.

Inteligência musical: Manifesta-se no indivíduo mesmo sem que ele tenha tocado qualquer tipo de instrumento antes ou tenha recebido qualquer tipo de

treinamento musical, fato que comprova que o indivíduo é biologicamente preparado para o desenvolvimento de habilidades musicais (GARDNER, 1995). Conforme esclarece SABATELLA (2005, p. 74) a Inteligência Musical:

[...] responde aos sons, apreciação de elementos musicais, reconhecimento de ritmos, padrões tonais, composição, entonação e memorização de melodias. [...] É, dentre as inteligências, a que mais facilmente pode ser ampliada e apoiar as demais. Presente nos compositores, maestros, instrumentistas, cantores, críticos musicais, publicitários [...], fabricantes e afinadores de instrumentos, bem como nos ouvintes sensíveis.

Inteligência cinestésico-corporal: “[...] é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro ou partes” (GARDNER, 1995, p. 15). Devido à tradição e cultura da nossa sociedade, o fato de classificar o uso do corpo como uma inteligência causa espanto, pois a separação entre físico e mental está ligada ao entendimento de que as ações do nosso corpo são menos privilegiadas do que as ações do nosso intelecto, conforme afirma GARDNER (1995).

Inteligência lingüística: “A competência lingüística é, de fato, a inteligência [...] que parece mais ampla e mais democraticamente compartilhada na espécie humana” (GARDNER, 1994, p. 61) e, além disso, “[...] é universal, e seu desenvolvimento nas crianças é surpreendentemente constante em todas as culturas” (GARDNER, 1995, p. 25). SABATELLA (2005, p. 46) esclarece a definição como sendo “[...] a capacidade de usar a linguagem para atingir certos objetivos, expressar e avaliar conceitos complexos, além do ler, escrever e interpretar os textos”.

Inteligência lógico-matemática: “[...] como o nome implica, é a capacidade lógica e matemática, assim como a capacidade científica” (GARDNER, 1995, p. 15), ou seja, relaciona-se ao pensamento científico ou raciocínio indutivo, de acordo com a descrição de SABATELLA (2005). Esta inteligência:

Favorece o reconhecimento de padrões, como o trabalho com símbolos abstratos; o uso da lógica para analisar problemas, proposições e hipóteses; o processo de quantificar, deduzir, investigar, realizar operações matemáticas; discernir conexões entre elementos e informações (SABATELLA, 2005, p. 46).

Inteligência espacial: Definindo esta inteligência de maneira resumida, “[...] é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando este modelo” (GARDNER, 1995, p. 15), “[...] mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes” (GARDNER, 1994, p. 135).

Inteligências pessoais: As capacidades pessoais desenvolvem-se por duas vertentes: “De um lado há o desenvolvimento dos aspectos internos de uma pessoa” (GARDNER, 1994, p. 185) ao qual se denomina Inteligência Intrapessoal; “A outra inteligência [...] volta-se para fora, para outros indivíduos” (*idem, ibidem*) a qual se denomina Inteligência Interpessoal. Encontramos no próprio GARDNER (1995, p. 15) a solidificação da definição das Inteligências Pessoais:

A inteligência interpessoal é a capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas [...]. A inteligência intrapessoal [...] é uma capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse, modelo para operar efetivamente na vida.

GARDNER (1994; 1995) e sua equipe, que juntos elaboraram a Teoria das Inteligências Múltiplas, analisando os pré-requisitos e critérios das capacidades humanas a fim de propor a lista com as sete inteligências que acabamos de definir uma a uma, apontam as prováveis falhas que a teoria apresenta, bem como as lacunas que ainda terão que ser preenchidas. Eles não engessam esta lista como sendo “[...] única, irrefutável e universal [e que] jamais haverá um rol mestre de 3, 7 ou 300 inteligências [...]” (GARDNER, 1994, p. 45). Porém, estes pesquisadores envolvidos acreditam “[...] que esta teoria da inteligência é a mais humana e mais verídica do que as visões alternativas da inteligência e reflete adequadamente os dados do comportamento humano ‘inteligente’” (GARDNER, 1995, p. 20). O próprio autor descreve quais os dois tipos de alteração da teoria:

[...] no caso mais feliz, a linha geral da teoria continuará a ser aceita, porém, revisões menores ou maiores serão feitas com relação a alegações específicas. Por exemplo, pode ocorrer que determinadas inteligências candidatas violem critérios importantes e assim sejam abandonadas de consideração. [...] Em outra visão mais substancial, poderia ocorrer que a teoria das inteligências múltiplas possa responder por uma parcela significativa da atividade intelectual humana, mas que também é aconselhável acrescentar alguns outros componentes não presentemente incluídos. (GARDNER, 1994, p. 228)

Bem como GARDNER (1994; 1995) previu, nova inteligência foi acrescentada a lista original pelo próprio autor no ano de 2000, sendo ela a Inteligência Naturalista (SABATELLA, 2005).

A Inteligência Naturalista – evidencia capacidade de reconhecer e ordenar classes e sistemas, entender os recursos naturais e do universo, conceitos, classificação das espécies, organização da vida e fases do processo evolutivo. O potencial naturalista existe também no talento para criar, domar ou interagir com criaturas vivas, colecionar ou cuidar de plantas. Dominante nos pesquisadores, arqueólogos, ambientalistas, paisagistas, defensores da ecologia, biólogos, e naturalistas. (SABATELLA, 2005, p. 48, grifos do autor)

GARDNER (1994; 1995) define a inteligência de uma maneira que vem a romper com o tradicionalismo com o qual ela é pensada, ou seja, ela é pensada como uma mera capacidade de responder as questões dos testes de inteligência. Para o autor, inteligência pode ser definida “[...] como a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (1995, p. 14).

2.1.4 Mitos

A autora Ellen Winner (1998), no seu livro *Crianças superdotadas: mitos e realidades*, enfatiza e esclarece bem as questões dos mitos que envolvem a superdotação. Segundo a autora “[...] mitos e concepções errôneas sobre a natureza da superdotação abundam, talvez porque seu estudo é um tópico sensível, politicamente carregado, com frequência rotulado como elitista e obstinado” (p. 12).

Ao ouvir que uma criança é superdotada, a maioria das pessoas supõe que ela possui capacidades superiores em todas as áreas que lhe permitam ser superdotada em tudo, principalmente nas matérias escolares. WINNER (1998, p. 15) chama isso de “o mito da capacidade global”. A autora esclarece:

Raramente as crianças são superdotadas em todos os domínios acadêmicos. Antes, os superdotados tendem a ser claramente definidos e específicos a domínios. Os perfis irregulares são mais comuns do que os regulares, como a maioria das crianças com QI alto se destacando mais claramente nas áreas matemática ou verbal. Crianças altamente verbais podem, freqüentemente, desempenhar em matemática, utilizando estratégias verbais, porém, habilidades verbais em ausência de espaciais podem levar a pessoa tão longe apenas em matemática. As crianças

podem também ser superdotadas em uma área escolástica e, em realidade, mostrar-se incapacitadas em outra. (p. 243)

Além do mito da capacidade global, muitos tendem a relacionar o termo superdotação com o desenvolvimento de altas habilidades apenas em áreas acadêmicas, deixando as crianças portadoras de habilidades superiores em artes, por exemplo, classificadas como talentosas. No entanto, nenhum motivo justifica essa tal distinção, pois “Embora o domínio no qual elas são excepcionais difira, estas crianças são altamente semelhantes em mostrar precocidade, divergência e empenho” conforme explica WINNER (1998, p. 243). A autora ainda diz ser uma distinção falsa considerar alguns como superdotados e outros como talentosos.

Ser superdotado e ter um QI alto também são fatos que, para o senso comum, caminham lado a lado. SABATELLA (2005, p. 109) explica que “Os escores obtidos nos testes padronizados de QI não são indicadores absolutos”, pois ainda segundo a mesma autora “Testes padrão medem algumas áreas da inteligência e não a totalidade” (*idem, ibidem*). Exemplos práticos são citados por WINNER (1998, p. 244): “As crianças podem ser extremamente superdotadas em música ou artes, sem ter QIs gerais excepcionais”. Em seu livro, a autora descreve vários casos de níveis extraordinários de superdotação em *savants*⁵. Alguns gênios da humanidade tiveram dificuldades nas áreas medidas por esses testes conforme cita SABATELLA (2005). Um deles foi Garrincha que foi classificado como débil mental em um teste de QI e por este motivo quase foi cortado da Seleção Brasileira⁶. Este mito pode ser bem esclarecido diante da afirmação de WINNER (1998, p. 15) de “[...] que estas crianças não poderiam fazer o que fazem sem ter um QI alto” (no caso das crianças portadoras de altas habilidades em música ou arte).

A origem da superdotação pode estar dividida em dois outros mitos: o dos psicólogos que defendem que a superdotação se dá pela influência do ambiente; e o do senso comum de que a superdotação é inata. Os dois fatores juntos são determinantes para o desenvolvimento de altas habilidades. WINNER (1998, p. 119) afirma que “Não apenas se pode fazer crianças comuns dispenderem horas por dia

⁵ Indivíduos freqüentemente autistas, com QIs na extensão de retardo e habilidades excepcionais em domínios específicos.

⁶ MODERNELL, R.; GERALDES, E. O enigma da inteligência. **Globo Ciência**, Rio de Janeiro. v.2, n. 15, p. 56-63, out. 1992 *apud* SABATELLA (2005, p. 109).

em desenho ou xadrez ou matemática, mas mesmo que pudéssemos, [...] estas crianças não atingiriam, com instrução, o que as crianças precoces atingem sozinhas”. Instrução e apoio mínimos são o que as crianças superdotadas precisam, pois além de ensinarem a si mesmas, desvendam regras sozinhas e também são idiossincráticas ao resolver problemas (WINNER, 1998).

Afirmar que crianças superdotadas são criadas por pais exigentes demais também é um engano. Os pais são responsáveis diretos pela evolução da criança, pois se envolvem muito com a nutrição dos dons dos seus filhos, e este envolvimento e estimulação são necessários e indispensáveis, pois as próprias crianças superdotadas exigem um ambiente que as estimule. Mas nenhuma das afirmações significa que os pais criam o(s) dom(s) das crianças. (WINNER, 1998) Esta questão pode ser claramente desmistificada:

A estimulação cognitiva, indicada normalmente nos livros, por favorecer uma melhora no desempenho, mas não afeta os resultados científicos e não fabrica comportamentos de supedotação, quando a criança não apresenta indicadores. “Sem o requisito do recurso interno na criança, nenhuma quantidade ou tipo de criação pode fazer diferença entre a mediocridade e a excelência” (TANNENBAUN, 1991, *apud* SABATELLA, 2005, p.60).

Outro mito associa-se a saúde mental das crianças superdotadas. Para muitos elas “[...] são melhor ajustadas, mais populares e mais felizes do que as crianças médias” (WINNER, 1998, p. 245). Porém, devido ao desnível intelectual entre crianças normais e crianças superdotadas, estas acabam sendo consideradas como estranhas pelos colegas e caem no isolamento social.

Principalmente nas escolas, diretores e professores insistem na idéia de que todas as crianças são superdotadas não existindo grupos específicos que precisem de educação acelerada nas instituições de ensino. Para estes profissionais da educação todas têm pontos fortes em determinadas áreas e sugerem que todas as crianças apresentam um potencial igual para aprender (WINNER, 1998).

Espera-se que as crianças superdotadas ao tornarem-se adultos eminentes, porém alguns poucos seguem este caminho e a maioria não consegue demonstrar o mesmo desempenho na idade adulta das habilidades precoces que os destacaram quando crianças (WINNER, 1998).

Porém, o mito da superdotação não existe por acaso: “Algumas crianças se encaixam no quadro perfeitamente [...]. Estas crianças são talentosas em todas as matérias acadêmicas relacionadas à escola – leitura, matemática e pensamento lógico – e obtêm classificações altas em todas as áreas de um teste de inteligência.” (WINNER, 1998, p. 21).

2.1.5 Níveis de Superdotação

O padrão utilizado para classificar os níveis de superdotação é baseado na classificação alcançada nos testes de QI. Porém, como os testes gerais de inteligência medem apenas habilidades “intelectuais e de desempenho, os escores alcançados não significam todas as habilidades” (SABATELLA, 2005, p. 85).

Não existe, atualmente, um consenso para a denominação dos níveis de superdotação. Os termos mais citados são:

- brilhante/levemente superdotado – (115-129) ou 1 em 6.
- moderadamente superdotado – (130-144) ou 1 em 50.
- altamente superdotado – (145-159) ou 1 em 1000.
- excepcionalmente superdotado – (160 +) ou 1 em 30.000.
- profundamente superdotado – (175 +) ou 1 em 3 milhões (RUF, 2005 *apud* SABATELLA, 2005, p. 85).

Nesta denominação o valor entre parênteses indica o escore alcançado nos testes de inteligência.

2.1.6 Procedimentos de identificação e validade dos testes de QI

O primeiro meio de identificação da capacidade intelectual de crianças surgiu na França no início do século XX. Albert Binet e Pierre Simon vieram a criar um instrumento para identificar retardamento intelectual e que viessem a prejudicá-las no futuro. Binet e Simon caracterizaram o processo de desenvolvimento da inteligência de acordo com situações lógicas, que a maioria das crianças em

determinada idade, seria ou não capaz de resolver, variando uma seqüência de tarefas muito fáceis até as mais difíceis, resolvidas apenas por adultos. Baseando-se nesta seqüência de tarefas foi produzido o conceito de “Idade Mental”. Para chegar-se a este conceito Binet supôs que todas as crianças seguissem um padrão de crescimento, porém a velocidade de desenvolvimento de cada uma seria diferente (SABATELLA, 2005).

A partir das séries de tarefas e do conceito de Idade Mental, foi desenvolvido, pelo psicólogo alemão Wilhelm Stern, o cálculo para determinar o Quociente Metal que mais tarde veio a se transformar no conhecido QI – Quociente de Inteligência. Até os dias de hoje, para se chegar a um escore de QI utiliza-se a resultante do quociente entre a idade cronológica e a idade mental de um indivíduo, dividido por 100. (SABATELLA, 2005)

No final da década de 70 pesquisadores concluíram que os testes de QI não poderiam ser considerados como reflexo da capacidade mental global de um indivíduo. Desde a criação dos testes de Binet e Simon o foco de avaliação foi, principalmente, o raciocínio verbal e numérico, a memória, a análise de seqüências lógicas e capacidade de solucionar situações do dia-a-dia. Assim pode-se dizer que são encontradas limitações nos testes de QI. SABATELLA (2005, p. 54) aponta alguns aspectos neste sentido nos testes:

- penalizam crianças que pensam de forma criativa;
- prejudicam as crianças que analisam, com profundidade, uma questão e são interrompidas por um cronômetro;
- avaliam apenas a inteligência acadêmica – linguagem e matemática – e a velocidade de execução, deixando de lado outras capacidades;
- contém perguntas com conteúdos fora do contexto das experiências reais;
- enfatizam mais a memória em detrimento do pensamento de ordem superior e das habilidades em solucionar os problemas;
- não têm como medir habilidades de liderança, mediação, argumentação, potencial artístico ou criatividade, que são talvez as mais importantes para o futuro desempenho no trabalho e na vida.

Além destes aspectos podemos ainda citar outros que os testes de QI não medem como: controle emocional, motivação, habilidade cinestésica e capacidade musical. A idéia de que os testes de QI não podem ser considerados para se medir a

capacidade mental global de um indivíduo é reforçada por WINNER (1998, p.15-16): “[...] os testes de QI medem uma estreita gama das habilidades humanas [...]. Há poucas evidências de que superdotação em áreas não-acadêmicas, como artes ou música, requeiram um QI excepcional”.

A identificação das altas habilidades em crianças acontece antes de submetê-la a qualquer tipo de teste de QI. Esta primeira identificação é feita por pais e educadores e não tem sido uma tarefa fácil, pois além dos profissionais da educação não possuem a devida instrução para esta tarefa, pais e professores apegam-se muito mais aos mitos do que à realidade a respeito da superdotação, e este fato acaba gerando certo medo e espanto principalmente nos pais que temem pelos preconceitos dos quais seus filhos podem ser vítimas.

Os primeiros sinais geralmente são observados em casa. De acordo com WINNER (1998), crianças academicamente superdotadas tendem a apresentar precocidade no seu desenvolvimento físico, “[...] elas sentam, engatinham e caminham vários meses antes que o normal” (p.29). A aprendizagem acontece com instruções mínimas e o processo mostra como estas crianças ensinam a si mesmas e detêm mais rápida e surpreendentemente o conhecimento. A autora ainda aponta outros sinais, entre eles um se faz bastante importante: os altos níveis de energia “que não apenas lhes permitem concentrar-se intensamente quando são desafiadas, mas também podem levar à hiperatividade, quando são insuficientemente estimuladas” (p. 30). Este aspecto faz-se importante devido à hipótese de ocorrer um diagnóstico equivocado da criança como portadora de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Muitas vezes quem levanta a suspeita deste diagnóstico é o próprio professor (SABATELLA, 2005). Mais uma vez ressalta-se a falta de capacitação dos profissionais da educação habituados a identificar e dar mais atenção aos alunos com déficits na aprendizagem. Crianças superdotadas ficam facilmente “entediadas e inquietas em uma sala de aula não-desafiadora” (WINNER, 1998, p. 44).

E por fim, relacionando a aplicação dos Testes de QI e a superdotação, encontramos na literatura apontamentos que condenam utilizar somente este procedimento na identificação de altas habilidades.

“Quando o objetivo é a identificação do potencial do aluno, é importante lembrarmos que muitas crianças superdotadas não demonstram habilidades pelo desempenho

escolar. Os testes de inteligência, nesse caso, não são meios conclusivos para a identificação de todo o potencial [...]” (SABATELLA, 2005, p. 110)

STERNBERG (1997) *apud* FLEITH (2006) propõe três tipos de superdotação intelectual: a analítica (habilidade de dissecar problemas e entender as partes do mesmo), a sintética (indivíduo intuitivo, criativo e que sabe como agir em situações novas) e prática (indivíduo que aplica a habilidade, tanto analítica, quanto sintética em situações do cotidiano). Superdotados na área analítica tendem a sair-se bem nos testes convencionais de inteligência, já os superdotados na área sintética não apresentam bons escores. “[...] normalmente os indivíduos não possuem um único tipo de superdotação, mas uma combinação deles” (*idem, ibidem*).

Algumas questões a cerca dos testes de inteligência são feitas por SABATELLA (2005, p. 107-108):

- como garantir a precisão dos testes de inteligência, se esses instrumentos não esclarecem, nem mesmo os princípios do que é inteligência?
- como os profissionais podem avaliar, com segurança, uma capacidade que não sabem conceituar?
- pode um teste, usando apenas recursos como lápis e papel, medir todas as habilidades relacionadas com o cérebro?
- como identificar outras capacidades, tais como cantar, tocar um instrumento, escrever poesias ou obras literárias, inventar novos produtos, liderar grupos?

A autora leva em consideração que estudantes cujas habilidades verbais não são predominantes os testes são menos precisos e para alguns superdotados o tempo restrito de conclusão do teste causam pressão e tensão não permitindo que resultados reais sejam alcançados.

GARDNER (1995, p. 13) que a partir da sua insatisfação com os conceitos de QI e os testes de inteligência formulou a Teoria das Inteligências Múltiplas, acredita “[...] que devemos nos afastar totalmente dos testes e das correlações entre os testes, e, ao invés disso, observar as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes para seu modo de vida”.

2.2 DESENVOLVIMENTO MOTOR

Ao conceituar desenvolvimento motor os autores GALLAHUE & OZMUN (2003, p. 03) afirmam que “[...] é a contínua alteração no comportamento ao longo do ciclo da vida, realizado pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente”.

Além deste conceito é importante retomar as definições de alguns termos relacionados ao desenvolvimento motor.

Comportamento motor pode ser definido como as “[...] alterações no aprendizado motor, controle motor e desenvolvimento motor realizadas pela interação do aprendizado e dos processos biológicos” (GALLAHUE, 2003, p. 25). A aprendizagem é “Uma alteração na capacidade da pessoa em desempenhar uma habilidade, que deve ser inferida como uma melhoria relativamente permanente no desempenho, devido à prática ou à experiência” (MAGGIL, 1998, p. 136). A aprendizagem motora é definida por SCHMIDT (2001, p. 26) como sendo as “Mudanças em processos internos que determinam a capacidade de um indivíduo para produzir uma tarefa motora”. Pode-se definir habilidade como “uma tarefa com uma finalidade específica a ser atingida” (MAGGIL, 1998, p. 6), ou ainda como sendo a “capacidade adquirida de atingir algum resultado final com o máximo de certeza e um mínimo dispêndio de energia, ou tempo e energia” (GUTHRIE, 1952 *apud* SCHIMIT, 2001, p. 136).

GALLAHUE (2003, p. 25) conceitua controle motor como “as alterações subjacentes no desempenho de tarefas isoladas”. “Desempenho é o comportamento observável. [...] refere-se à execução de uma habilidade num determinado instante e numa determinada situação” (MAGGIL, 1998, p. 136).

“Padrão de movimento fundamental é o desempenho observável de um movimento básico, locomotor, manipulativo ou estabilizador, que envolve padrões de movimentos em combinações de dois ou mais segmentos do corpo [...]” (GALLAHUE, 2003, p. 27).

“O conceito obsoleto de que alguém possui ou não possui habilidade em atividades motoras foi substituído pelo conceito de que cada pessoa tem capacidades específicas em cada uma das muitas áreas de desempenho” (GALLAHUE, 2003, p. 07). Capacidades são “Traços estáveis e duradouros que na sua maior parte, são geneticamente determinados e que embasam a performance

habilidosa dos indivíduos” (SCHMIDT, 2001, p. 42). É pertinente observar aqui o Quadro 01 proposto por SCHMIDT na qual ele aponta algumas diferenças entre **capacidades e habilidades**:

QUADRO 01: Algumas diferenças importantes entre capacidades e habilidades (SCHMIDT, 2001, p.45).

Capacidades	Habilidades
- traços herdados	- desenvolvidas com a prática
- estáveis e permanentes	- modificáveis com a prática
- poucas em número	- muitas em número
- embasam a performance de muitas habilidades	- dependem dos diferentes subconjuntos de capacidades diferentes

O processo de desenvolvimento e, mais especificamente o processo de desenvolvimento motor, deveria lembrar-nos constantemente da individualidade do aprendiz (GALLAHUE, 2003, p. 07).

2.2.1 Fases do Desenvolvimento Motor

Faz-se necessário, antes de explanar as fases propriamente ditas do Desenvolvimento Motor, categorizar os movimentos observados neste processo que segundo GALLAHUE (2003, p. 98) “[...] revela-se basicamente por alterações no comportamento motor”.

GALLAHUE (2003) agrupa os movimentos observáveis em 03 categorias: movimentos locomotores, como caminhar, correr, pular, saltar; movimentos manipulativos, como chutar, apanhar, arremessar e rebater; movimentos estabilizadores, como girar, empurrar e puxar, que não são nem manipulativos e nem locomotivos.

HARROW (1983, *apud* TANI, 1988, p. 67) elaborou uma taxionomia para a esfera motora, dividindo-a nos seguintes níveis:

- Movimentos reflexos;
- Habilidades básicas;
- Habilidades perceptivas;

- Capacidades físicas;
- Comunicação não-verbal.

Para tais níveis TANI (1988, p. 67) explica que os “[...] movimentos reflexos e habilidades básicas se encontram movimentos determinados geneticamente e, no nível de habilidades específicas e comunicação não-verbal, movimentos que são aprendidos e influenciáveis pela cultura [...]”.

No modelo de Desenvolvimento Motor de GALLAHUE e OZMUN (2003) a divisão é feita em 04 fases de acordo com a faixa etária:

- Fase Motora Reflexiva: dentro do útero da mãe até 1 ano de idade;
- Fase Motora Rudimentar: desde o nascimento até 2 anos de idade;
- Fase Motora Fundamental: de 2 anos até 7 anos;
- Fase Motora Especializada: de 7 anos em diante.

Com relação às faixas etárias propostas pelos autores, os mesmos citam que elas “[...] meramente representam escalas de tempo aproximadas, nas quais certos comportamentos podem ser observados. O excesso de confiança nesses períodos de tempo negaria os conceitos de continuidade, especificidade e a individualidade do processo desenvolvimentista” (GALLAHUE, 2003, p. 07). KAY (1969, *apud* TANI, 1988, p.65) relembra, com relação ao processo ordenado de desenvolvimento, “[...] o aspecto de que a seqüência é a mesma para todas as crianças, apenas a velocidade de progressão varia”.

GALLAHUE & OZMUN (2003) ainda dividem cada uma das fases em estágios, de acordo com a faixa etária (ver QUADRO 02).

A **Fase Motora Reflexiva** compreende os movimentos involuntários e que formam o alicerce para as fases seguintes do Desenvolvimento Motor. A **Fase de Movimentos Rudimentares** abrange os primeiros movimentos voluntários do bebê e são caracterizados por uma seqüência de manifestação totalmente previsível. Nesta fase o bebê começa a controlar alguns movimentos estabilizadores (controle da cabeça e pescoço), manipulativos (agarrar e soltar) e locomotores (arrastar-se, engatinhar e andar). Na **Fase de Movimentos Fundamentais**, as habilidades são consequência da fase anterior. “Esta fase do desenvolvimento motor representa um período no qual as crianças pequenas estão ativamente envolvidas na exploração e experimentação das capacidades motoras de seus corpos” (GALLAHUE, 2003, p. 103). A **Fase de Movimentos Especializados** também é consequência da fase

anterior. Aqui os movimentos passam a ser ferramentas para todas as atividades do cotidiano.

“[...] o estágio de desenvolvimento mais avançado apresentado por Gallahue deve ser visto como uma consequência, e não como o fim do processo de desenvolvimento” (TANI, 1988, p. 71).

Fase Reflexiva	Motora	Dentro do útero da mãe até 04 meses de idade	Estágio de Decodificação de Informações
		04 meses a 1 ano	Estágio de Codificação de Informações
Fase Rudimentar	Motora	Do nascimento até 1 ano	Estágio de Inibição dos Reflexos
		De 1 a 2 anos	Estágio de Pré-Controle
Fase Fundamental	Motora	De 2 a 3 anos	Estágio Inicial
		De 4 a 5 anos	Estágio Elementar
		De 6 a 7anos	Estágio Maduro
Fase Especializada	Motora	De 7 a 10 anos	Estágio Transitório
		De 11 a 13 anos	Estágio de Aplicação
		14 anos em diante	Estágio de utilização Permanente

QUADRO 02: Fases motoras e seus estágios, de acordo com a faixa etária.

2.2.2 Habilidades Motoras Fundamentais

A visão maturacional foi a primeira proposta teórica para o processo de desenvolvimento motor, “[...] segundo a qual o desenvolvimento era resultado de um mecanismo biológico, endógeno (interno) e regulatório [...]” (GESELL, 1929, *apud* TANI, 1988, p. 63). Esta proposição destacava a necessidade de “[...] conhecer a seqüência em que surgiam as mudanças no comportamento e, somente a partir da ocorrência de tais mudanças, poderiam ser ensinadas tarefas específicas” (GESELL e THOMPSON, 1929, *apud* TANI, 1988, p. 63).

É na faixa etária de 2 a 7 anos de idade que a criança adquire as habilidades motoras fundamentais, ou básicas, que futuramente darão suporte para o desenvolvimento das habilidades motoras específicas. Os movimentos rudimentares são deixados para trás e os movimentos estabilizadores, manipulativos e locomotores refinam-se de acordo com o envolvimento e experiências que a criança

tem em atividades delineadas para aumentar a sua noção do corpo e as possibilidades para o movimento (GALLAHUE, 2003).

“O domínio das habilidades motoras fundamentais é básico para o desenvolvimento motor de crianças” (GALLAHUE, 2003, p. 258) e de acordo com TANI (1988, p. 74) “[...] é muito importante o conhecimento do processo de padronização, que leva à aquisição de padrões fundamentais de movimento [...]”.

“Entende-se por habilidade básica uma atividade motora comum com uma meta geral, sendo ela a base para atividades motoras mais avançadas e altamente específicas” (WICKSTROM, 1977 *apud* TANI, 1988, p. 87).

Os movimentos locomotores classificados como habilidades motoras básicas são os de andar, correr, saltar, saltitar e galopar. Os movimentos manipulativos são: quicar, receber, rebater, arremessar e chutar. Existem algumas variações e combinações no que se refere a estas habilidades, porém as mais citadas na literatura são estas. “Um ‘movimento fundamental’ envolve os elementos básicos somente daquele movimento em particular. Ele não inclui fatores como o estilo do indivíduo ou peculiaridades pessoais no desempenho” (GALLAHUE, 1998, p. 257).

As definições para estes padrões de movimento, encontrados na bibliografia são muito próximas.

A **corrida**, de acordo com TANI (1988, p. 76) “é uma extensão natural do andar e se caracteriza por uma fase com apoio e uma fase aérea ou sem apoio”. Para GALLAHUE (1998, p. 282) “[...] é uma forma exagerada de caminhada. Difere desta porque existe uma breve fase de elevação em cada passada, na qual o corpo fica fora de contato com a superfície de apoio”. A habilidade motora fundamental de **saltar** tem como objetivo “impulsionar o corpo à frente e/ou acima, através da ação de uma perna ou de ambas em conjunto, com a ação efetiva dos braços para a impulsão, fase de vôo e aterrissagem” (TANI, 1988, p. 77). GALLAHUE (1998) divide esta habilidade motora em três esferas: salto de uma altura, salto vertical e salto horizontal. O **saltito** é semelhante ao salto, porém, “tanto o impulso quanto o pouso são feitos com o mesmo pé” (GALLAHUE, 1998, p. 289). O **galope** e o **deslizamento** têm definição semelhante – “[...] envolvem a combinação de dois elementos fundamentais, a passada e o salto, com o mesmo pé sempre na frente [...]” (GALLAHUE, 1998, p. 292) – porém o que os difere é a direção: para frente ou para trás (galope); para os lados (deslizamento).

TANI (1988, p.80) define o **arremesso** como sendo o ato que tem como propósito “impulsionar um objeto o mais longe possível ou em direção a algum alvo”. O **receber** ou **ato de apanhar** como cita GALLAHUE (1998) “envolve o uso das mãos a fim de parar objetos arremessados”. O padrão fundamental de **rebatida** “caracteriza-se pela propulsão de um objeto com uma parte do corpo ou com outro implemento” (TANI, 1988, p. 82). O **drible** ou padrão fundamental de **quicar** “é uma tarefa complicada que requer julgamento preciso da distância de um objeto, de sua força e de sua trajetória” (GALLAHUE, 1998, p. 311), ou então, de acordo com a definição de TANI (1988, p. 85), “é uma habilidade na qual, para ter sucesso a criança deve tocar a bola em seu centro de massa, com as mãos indo de encontro a ela, após a mesma voltar de seu contato com o solo”. E por fim o **chute**, padrão fundamental “que é uma forma de rebatida, na qual o pé é usado para propulsionar a bola” (TANI, 1988, p. 84).

Por volta de 6 a 7 anos de idade a criança apresenta o desenvolvimento destas habilidades básicas num estágio já maduro (TANI, 1988; GALLAHUE, 1998). O alcance destas habilidades, de acordo com TANI (1988, p. 89) “[...] não depende [...] da instrução ou iniciação precoce, mas sim da sua aprendizagem no momento oportuno”. O progresso para um aprendizado mais avançado está sujeito a, segundo GALLAHUE (1998, p. 263) “[...] vários fatores experimentais, incluindo oportunidades para a prática, encorajamento e para o ensino, em ambiente propício ao aprendizado”.

3. METODOLOGIA

3.1. TESTE DE PADRÕES MOTORES BÁSICOS DE MOVIMENTO (TPMB)

O instrumento a ser utilizado é o Teste de Padrões Básicos de Movimento, desenvolvido por Ulrich (1985). Ele é composto por dois subtestes que visam avaliar 12 habilidades motoras básicas de manipulação e locomoção. As habilidades de locomoção são: corrida, galope, salto alternado, salto horizontal, saltito, elevação alternada dos joelhos, deslocamento lateral; e as de manipulação: quicar, receber, rebater, arremessar e chutar.

3.2. ENTREVISTA

Com a entrevista pretende-se obter algum tipo de retorno das crianças com relação ao teste e demais atividades físicas que elas realizam.

A entrevista é composta pelas seguintes perguntas:

1. Você tem aula de Educação Física na escola?

*** PARA RESPOSTA AFIRMATIVA (da questão 1):**

1.1. O que o professor faz nas aulas de educação física?

1.2. Você gosta? Por quê?

*** Para resposta negativa (da questão 1.2):**

1.2.1. O que você gostaria que tivesse nas aulas de Educação Física?

*** Para respostas afirmativas e negativas (da questão 1.2):**

1.3. Você participa sempre das aulas de Educação Física?

1.4. Fora das aulas de Educação Física, que outras atividades você faz que envolvam o movimento do corpo?

*** PARA RESPOSTA NEGATIVA (da questão 1):**

1.1. Você gostaria de participar de aulas de Educação Física? Por quê?

1.2. Que tipos de atividade você faz que envolvam o movimento do corpo?

*** PARA RESPOSTAS AFIRMATIVAS E NEGATIVAS (da questão 1):**

2. O que você achou do teste? Por quê?

3. Como você acha que se saiu nele? Por quê?

Conforme o retorno das respostas das crianças, quando eles não contemplavam totalmente o que se esperava descobrir com a questão, algumas perguntas para estimular a resposta foram acrescentadas.

Este material de coleta de dados foi validado pelos seguintes profissionais:

- Maria Regina Ferreira da Costa, Professora Doutora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná.
- Wagner de Campos, Professor Doutor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná.
- Ângela Zewe, psicóloga do Instituto Para Otimização da Aprendizagem (INODAP).

3.3. COLETA DE DADOS E ANÁLISE

3.3.1. Teste de Padrões Motores Básicos de Movimento

A coleta de dados será realizada por meio de filmagem para posterior análise, de acordo com os critérios do TPMB. Para que se efetive a análise dos padrões motores das crianças superdotadas entre 6 e 8 anos, os vídeos foram exibidos a 03 profissionais de Educação Física:

- Elisméia Aparecida Benetti, Bacharel em Educação Física;
- Juliana Stevanato, Bacharel em Educação Física;
- Letícia Queiroz Mendes, graduanda de Licenciatura em Educação Física.

Estas preencheram uma ficha (anexo 01) na qual prevalece a seguinte pontuação: 1- possui o critério de performance da habilidade; 0 – não possui o critério de performance da habilidade.

A análise do aproveitamento de cada criança é expressa em valor percentual, com critérios criados pelo Centro de Estudos do Comportamento Motor (CECOM) da Universidade Federal do Paraná, porém não validados.

90% a 100%	EXCELENTE
80% a 89%	ÓTIMO
70% a 79%	BOM
60% a 69%	REGULAR
50% a 59%	RUIM
Abaixo de 50%	DEFICITÁRIO (comprometimento)

3.3.2. Entrevista

A entrevista foi realizada individualmente com cada criança após a aplicação do teste. A gravação de voz foi feita utilizando um aparelho de Mp3 com gravador de voz e posteriormente ouvida para transcrição *apenas* dos trechos de maior importância para este estudo.

4. RESULTADOS

4.1 TESTE DE PADRÕES MOTORES BÁSICOS DE MOVIMENTO

Para auxiliar na identificação das crianças superdotadas avaliadas e poder assimilar em qual Fase/Estágio do desenvolvimento motor cada uma se situa, bem como observar se a criança acabou de entrar em determinado estágio ou está prestes a mudar para outro, foi elaborada o quadro a seguir.

CRIANÇA	DATA DE NASCIMENTO	IDADE DECIMAL	FASE	ESTÁGIO
01	05/11/2001	6,00 anos	Fase Motora Fundamental	Estágio Maduro
02	10/09/2001	6,16 anos	Fase Motora Fundamental	Estágio Maduro
03	06/03/2000	7,58 anos	Fase Motora Especializada	Estágio Transitório
04	30/07/1999	8,25 anos	Fase Motora Especializada	Estágio Transitório
05	14/07/2001	6,25 anos	Fase Motora Fundamental	Estágio Maduro
06	07/05/1999	8,41 anos	Fase Motora Especializada	Estágio Transitório
07	28/08/1999	8,16 anos	Fase Motora Especializada	Estágio Transitório
08	17/03/2001	6,66 anos	Fase Motora Fundamental	Estágio Maduro
09	15/10/1999	8,08 anos	Fase Motora Especializada	Estágio Transitório

Quadro 03: Idade das crianças analisadas e suas localizações no modelo de desenvolvimento motor proposto por GALLAHUE & OZMUN (2003).

Após o cálculo dos valores percentuais de acordo com os critérios de avaliação do CECOM, o Quadro 04 mostra o aproveitamento das habilidades motoras básicas das crianças superdotadas avaliadas.

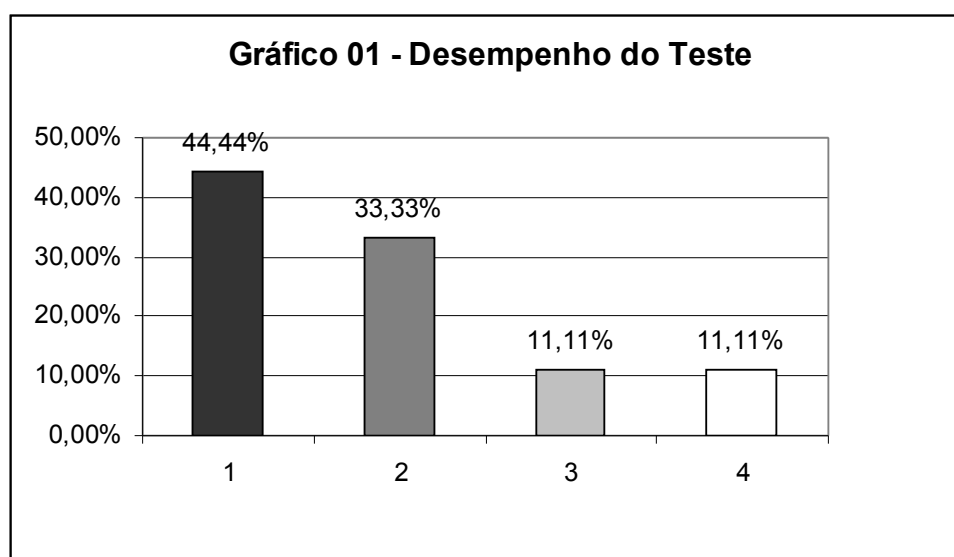
CRIANÇA	HABILIDADES LOCOMOTORAS	CONCEITO	HABILIDADES MANIPULATIVAS	CONCEITO
01	64%	Regular	66,66%	Regular
02	68%	Regular	33,33%	Deficitário
03	64%	Regular	61,90%	Regular
04	88%	Ótimo	76,19%	Bom
05	92%	Excelente	47,61%	Deficitário
06	80%	Ótimo	71,42%	Bom
07	100%	Excelente	66,66%	Regular
08	92%	Excelente	71,42%	Bom
09	92%	Excelente	71,42%	Bom

Quadro 04: Aproveitamento individual das habilidades motoras básicas das crianças superdotadas avaliadas.

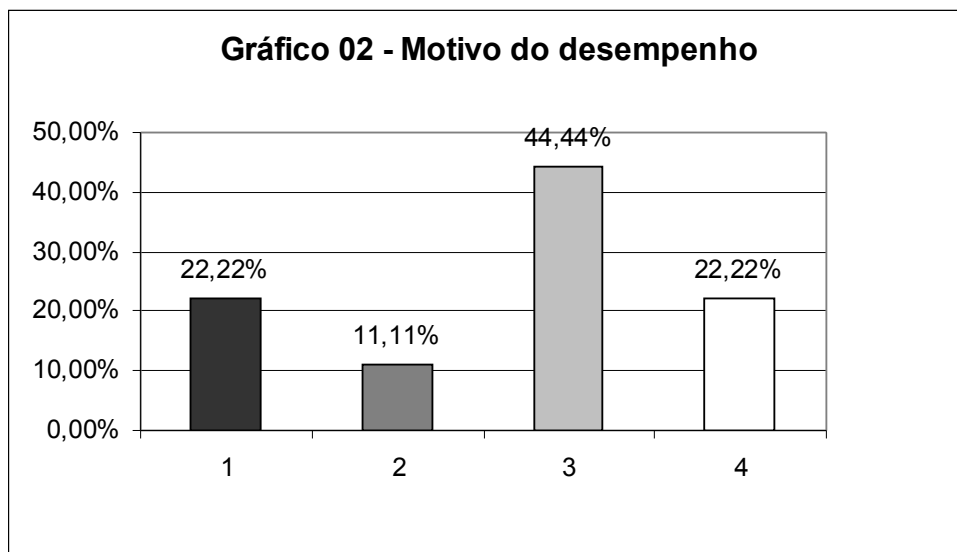
4.2 ENTREVISTA

Algumas das respostas obtidas na entrevista são fundamentais para esta pesquisa, principalmente para a análise dos resultados obtidos no TPMB.

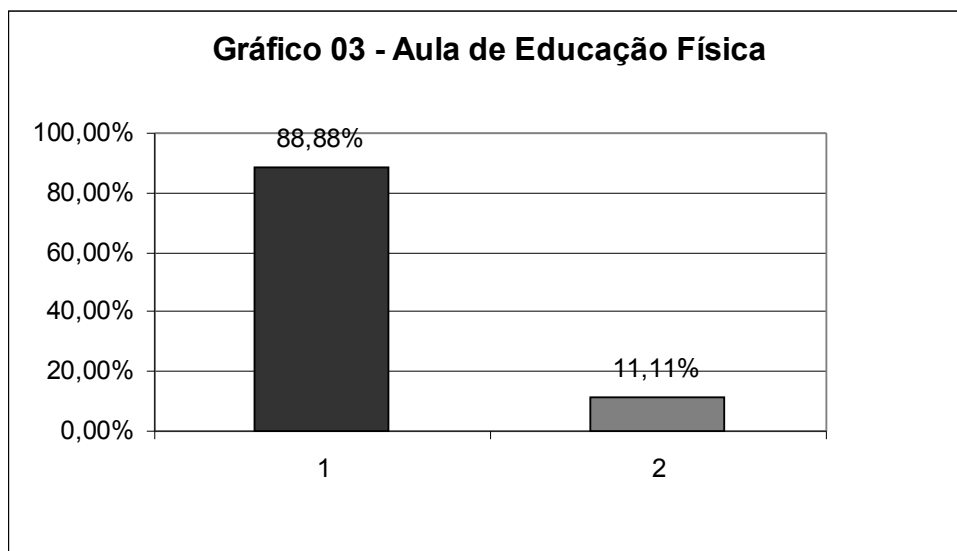
Estas respostas estão listadas conforme os gráficos a seguir.



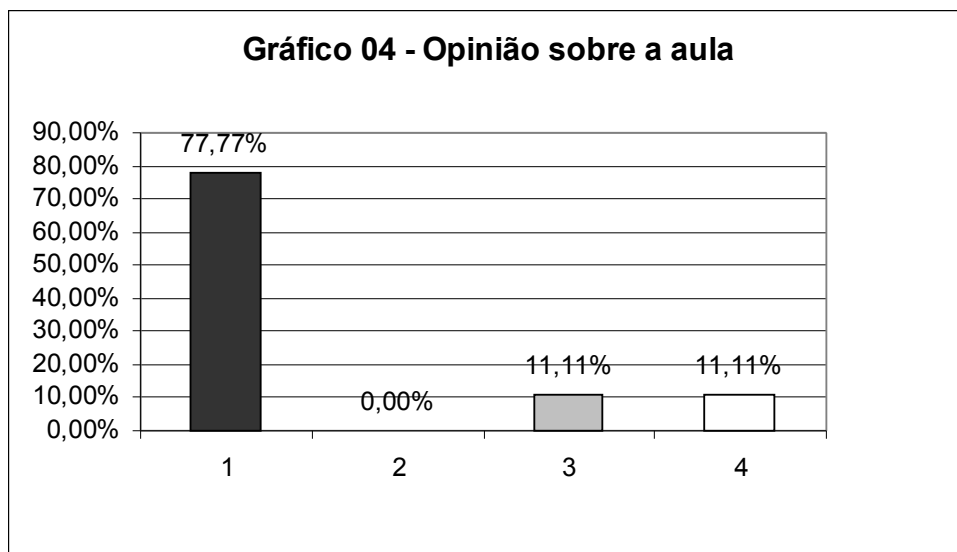
1 – Foi Bem; 2 – Foi mais ou menos; 3 – Foi mal; 4 – Não sabe .



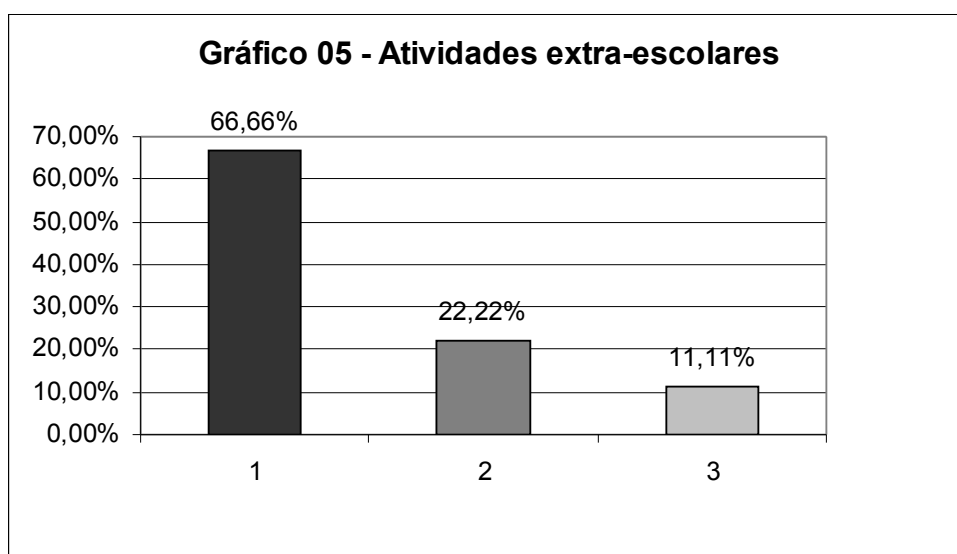
- 1 – Realizou bem 01 das habilidades;
- 2 – Realizou mal 01 das habilidades;
- 3 – Não sabe;
- 4 – Fez tudo.



- 1 – Tem aula; 2 – Não tem aula.



1 – Gosta; 2 – Não gosta; 3 – Parcial; 4 – Não gostaria de ter.



1 – Realiza atividades fora da aula de Educação Física;
 2 – Não realiza atividades fora da aula de Educação Física;
 3- Realizava atividades fora da aula de Educação Física.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Por ser uma pesquisa transversal, na qual se estuda simultaneamente “[...] indivíduos diferentes, representando idades variáveis [...]” (GALLAHUE, 2003, p. 12), os resultados serão descritos individualmente, levando-se em consideração informações obtidas na entrevista.

Criança 01

Observando a idade decimal da criança, vemos que ela acaba de entrar do Estágio Maduro da Fase de Movimentos Fundamentais. O conceito REGULAR, tanto para as habilidades locomotoras quanto manipulativas pode ser justificado pela idade. A mesma tem aula de Educação Física na escola e gosta das aulas, porém não demonstra realizar uma grande variedade de atividades fora das aulas. Apenas citou o recreio como momento de atividade fora das aulas de Educação Física.

Criança 02

Os conceitos REGULAR, para as habilidades locomotoras, e DEFICITÁRIO, para as habilidades manipulativas, podem ter origem na ausência de aula de Educação Física na escola desta criança. Porém, durante a entrevista, ela relatou que não gostaria de ter tais aulas por achar difícil.

Criança 03

De acordo com a idade decimal desta criança, ela está transitando do Estágio Maduro da Fase de Movimentos Fundamentais para o Estágio Transitório da fase seguinte, que é a Fase de Movimentos Especializados. Com relação às aulas de Educação Física, esta criança não gosta das aulas que são orientadas pelo professor: tem preferência somente pelas aulas recreativas, nas quais pode brincar com o que quiser. O conceito REGULAR pode estar vinculado à preferência das aulas, pois, pode-se prever que nas aulas orientadas pelo professor, com atividades pré-estabelecidas, as habilidades motoras fundamentais tenham um certo enfoque, e o fato da criança não gostar pode levá-la a realizar com má vontade, não propiciando o desenvolvimento de tais habilidades. A Crianças 03 apresentou certa resistência em repetir as habilidades durante as filmagens. Ela demonstrou ter sempre a certeza de um êxito negativo, principalmente nas habilidades de salto alternado, salto horizontal (o qual não realizou mais após a primeira tentativa, que serviu como demonstração), e algumas das habilidades manipulativas. Talvez estas situações estejam vinculadas ao desgosto desta criança pelas atividades orientadas.

Criança 04

Esta criança já está mais avançada no Estágio Transitório da Fase Especializada. Apresenta conceito ÓTIMO para as habilidades locomotoras e conceito BOM para as habilidades manipulativas. As informações obtidas na entrevista com esta criança não trazem detalhes que possam diferenciá-la das demais crianças.

Criança 05

Mesmo estando no início da Fase Madura, esta criança apresenta conceito EXCELENTE para as habilidades de locomoção, porém, com relação às habilidades de manipulação o conceito é DEFICITÁRIO. Com base nos dados da entrevista, não se constata a existência de algum motivo que justifique este comprometimento acentuado dos movimentos manipulativos, pelo contrário, a criança usa a expressão “eu amo as aulas de Educação Física”, quando é perguntado se ela gosta ou não das mesmas. Pode existir a possibilidade das atividades nas aulas desta criança dar mais ênfase às habilidades locomotoras.

Criança 06

Esta criança apresenta um bom desempenho do teste, obtendo conceito ÓTIMO para as habilidades de movimentos locomotores e conceito BOM para os movimentos manipulativos. De acordo com a idade decimal a Criança 06 está na Fase Especializada já, e além de ter aulas de Educação Física na escola, apresenta um bom repertório de atividades fora das aulas.

Criança 07

Por meio da idade decimal verifica-se que esta criança situa-se no Estágio Transitório. Os conceitos oscilam de EXCELENTE, nas habilidades locomotoras, a REGULAR, nas habilidades manipulativas. Na entrevista esta criança relata que gosta das aulas de Educação Física e que já fez Ginástica Rítmica, mas por falta de tempo teve que parar. Com relação ao seu desempenho no teste ela acha que foi bem por que conseguiu fazer coisas que nunca havia tentando antes, e justifica o seu gosto pelas aulas de Educação Física como sendo uma oportunidade para

brincar com mais crianças, uma vez que ela mora em apartamento e não tem nem espaço e nem colegas suficiente para desenvolver qualquer tipo de brincadeira.

Criança 08

A idade decimal desta criança revela que há pouco entrou no estágio Maduro da Fase Fundamental. Seus conceitos foram: EXCELENTE para as habilidades locomotoras; e BOM para as manipulativas. Comparando com outras crianças participantes desta pesquisa, principalmente com as crianças que já ultrapassaram a Fase de Movimentos Fundamentais, esta criança apresenta um desenvolvimento motor superior. Em dados obtidos na entrevista, a criança não relata nada além das aulas de Educação Física e atividades normais para a sua idade.

Criança 09

Apresenta conceito BOM para as habilidades manipulativas e conceito EXCELENTE para as habilidades locomotoras. De acordo com a sua fase, a de Movimentos Especializados, o seu desenvolvimento motor mostra-se estar transcorrendo normalmente. Na entrevista, as informações fornecidas pela criança não apresentam nada de diferente: ela tem aulas de Educação Física na escola, gosta destas aulas, porém, não relatou as atividades que desenvolve fora das aulas de Educação Física.

5 CONCLUSÃO

O fato das crianças serem superdotadas não influenciou nos resultados do teste aplicado nesta pesquisa. Muitos podem pensar, ao ler o título desta pesquisa, que o fato da criança ser superdotada ocasionará um avanço no seu desenvolvimento de padrões básicos de movimento. Este tipo de pensamento faz retomar os mitos que cercam a superdotação.

Os psicólogos, que são os profissionais que atuam na identificação e diagnóstico dos superdotados, não avaliam o desempenho motor desses indivíduos, por não se tratar de uma área do seu conhecimento. Porém quando afirma-se que uma criança é superdotada (em qualquer que seja a combinação das áreas), algumas têm a área psicomotora incluída, mas com base apenas em informações obtidas por meio dos pais e professores, e pela observação da resposta cinestésica que estas crianças apresentam.

De acordo com as características das Fases Desenvolvimento Motor propostas por GALLAHUE & OZMUN (2003) podemos esclarecer muitos dos aspectos levantados sobre os resultados do TPMB aplicado às crianças superdotadas.

Antes, é necessário explicar porque as crianças pertencentes à Fase Motora Especializada participaram deste estudo. Assim como a Fase Motora Fundamental é a evolução dos movimentos adquiridos na Fase Motora Rudimentar, a Fase Motora Especializada é o refinamento da Fase Motora Fundamental. “Na fase especializada, o movimento torna-se uma ferramenta que se aplica a muitas atividades motoras complexas presentes na vida diária, na recreação e nos objetivos esportivos” (GALLAHUE, 2003, p. 105). De acordo com as características desta fase, no estágio transitório as habilidades motoras “[...] contêm os mesmos elementos que os movimentos fundamentais, mas com forma, precisão e controle maiores. [...] As habilidades transitórias são simplesmente aplicações de padrões de movimentos fundamentais, de algum modo, em formas mais específicas” (GALLAHUE, 2003, p. 106). Portanto, ao encerrar a Fase Fundamental, a criança, teoricamente, deveria estar com os padrões de movimento desenvolvidos e aplicando todos com sucesso nas situações do cotidiano. As crianças com idade acima de 7 anos incluídas nesta pesquisa, servem como parâmetro para observar com qual desempenho elas estão entrando na Fase Motora Especializada.

De acordo com os conceitos obtidos pelas 09 (nove) crianças analisadas podemos verificar a seguinte afirmativa de GALLAHUE (2003, p. 105):

“Até mesmo a observação casual nos movimentos de crianças e de adultos revela que muitos deles não desenvolveram suas habilidades motoras fundamentais até o nível maduro. Embora algumas crianças possam atingir este estágio basicamente pela maturação e com um mínimo de influências ambientais, a grande maioria precisa de oportunidades para a prática, o encorajamento e a instrução em um ambiente que promova o aprendizado. Sem essas oportunidades, torna-se virtualmente impossível um indivíduo atingir o estágio maduro de certa habilidade nessa fase [Fase Motora Especializada], o que vai inibir a aplicação e o desenvolvimento dessa habilidade em períodos posteriores”.

Quando os Padrões Motores Básicos não são desenvolvidos, atingindo o conceito EXCELENTE (90% a 100%), o indivíduo, quando adulto encontrará em situações cotidianas dificuldades. Por exemplo: não possuir os Padrões Básicos de Manipulação podem levar o adulto a um insucesso na tentativa de jogar vôlei em um final de semana com os amigos. É importante ressaltar a afirmação de GALLAHUE (2003) a respeito dos adultos que não desenvolvem habilidades motoras fundamentais, mas é muito mais importante levar-se em conta as conseqüências que este fato acarreta na vida adulta.

Utilizando como exemplo a Criança 08, que já no início da Fase Motora Fundamental apresenta resultados próximos de ter o padrão motor bem desenvolvido, se o ambiente promover o aprendizado, e esta criança tiver a oportunidade de praticar e for suficientemente encorajada, muito provavelmente, ao passar para a Fase Motora Especializada, os resultados do TPMB estarão bem próximos e/ou serão iguais a 100%.

Com relação às demais crianças, não há como considerar os prováveis motivos para os seus desempenhos como verdades máximas. É importante que seja observado, nas aulas de Educação Física, quais habilidades são mais enfatizadas pelos seus professores, para então poder confirmar se há ou não alguma falha por parte dos professores, pois, são eles os responsáveis diretos pelos poucos momentos que algumas dessas crianças têm para o aprendizado motor. A conscientização dos pais e das crianças deve acontecer também, pois a partir do momento que se tem conhecimento da importância do desenvolvimento adequado das Habilidades Motoras Fundamentais o estímulo passa a ser maior e as

possibilidades das crianças obterem sucesso no seu desenvolvimento motor básico também passa a ser satisfatório.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRINGUIER, Jean Claude. Conversando com Jean Piaget. Rio de Janeiro, Difel, 1978.

FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade e altas habilidades/ superdotação.** Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a4.htm>> Acesso em 24 set. 2007.

GALLAHUE, David L., OZMUN, John C. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo, Phorte Editora, 2003.

GAMA, Maria Clara S. Salgado. **A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação.** Disponível em <<http://homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>> Acesso em 24 set. 2007.

GARDNER, Howard. Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas, trad. Sandra Costa, Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática, trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese, Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

MAGGIL, Richard A. Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações. Editora Edgard Blücher Ltda, 1998.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. Talento e Superdotação: problema ou solução? Curitiba, Editora IBPEX, 2005.

SCHMIDT, Richard A., WRISBERG, Craig A. Aprendizagem e Performance Motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

TANI, Go, et al. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

ULRICH, Dale A. Test of Gross Motor Development. Pro-Ed. Austin, TX, 1985.

WINNER, Ellen. Crianças Superdotadas: mitos e realidades. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

ANEXOS

ANEXO 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PADRÕES MOTORES DE CRIANÇAS SUPERDOTADAS NA FAIXA ETÁRIA DE 6 A 8 ANOS

TESTE DE PADRÃO MOTOR BÁSICO (TPMB) - (adaptado de ULRICH, 1985)
FICHAS DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS SUPERDOTADAS

IDENTIFICAÇÃO	CRIANÇA 01	DATA DE NASC.	05/11/2001
SEXO	fem	DATA DE REALIZAÇÃO DO TESTE	06/11/2007

Habilidades motoras básicas de locomoção

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	Méd.
CORRIDA	1. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	2. Braços em oposição aos pés, cotovelos semi-flexionados	0	0	0	0
	3. Contato: calcanhar, planta e ponta dos pés	1	1	1	1
GALOPE	1. Pé de liderança seguido pelo outro (sem cruzar)	0	0	0	0
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braços flexionados na altura da cintura (80° a 100°)	1	1	1	1
	4. Capaz de liderar com os dois pés	0	0	1	0
SALTO ALTERNADO	1. Salta com um pé e aterriza com o outro	1	1	1	1
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braço contrário ao pé de aterrissagem se estende	1	1	1	1
SALTO HORIZONTAL	1. Movimento preparatório (flexão dos 2 joelhos e braços estendidos para traz)	1	1	1	1
	2. Braços se estendem para frente e para cima (extensão completa do corpo)	0	0	0	0
	3. Saída e aterrissagem com os 2 pés	1	1	1	1
	4. Braços para baixo na aterrissagem (à frente do corpo)	0	0	0	0
SALTITO EM UM PÉ	1. Perna de equilíbrio flexionada (altura das nádegas)	1	1	1	1
	2. Perna de equilíbrio realiza o movimento de balanço (impulsão)	1	1	1	1
	3. Braços flexionados realizando o balanço frontal	1	1	1	1
	4. Realização de movimentos com ambos os pés	0	0	0	0
ELEVAÇÃO ALTERNADADOS JOELHOS	1. Repetição rítmica, combinando um passo e um saltito (alternando as pernas)	0	0	0	0
	2. Perna de equilíbrio flexionada na altura do quadril	0	0	0	0
	3. Braços na altura da cintura, em oposição às pernas	0	0	0	0
DESLOCAMENTO LATERAL	1. Corpo na lateral (direção do deslocamento)	1	1	1	1
	2. Deslocamento lateral com aproximação das pernas (sem cruzar)	1	1	1	1
	3. Realiza o movimento com ambas as pernas	1	1	1	1
	4. Fase de vôo definida	1	1	1	1

Habilidades motoras básicas de manipulação

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	Méd.
QUICAR A BOLA PARADO	1. Contato com a bola na altura do quadril	0	0	0	0
	2. Empurra a bola com a ponta dos dedos	1	1	1	1
	3. Contato da bola na frente ou ao lado do corpo com total controle	0	0	0	0
RECEBER A BOLA NA ALTURA DO PEITO	1. Fase de preparação (cotovelos flexionados e mãos na frente do corpo)	1	1	1	1
	2. Extensão dos braços para o contato	1	1	1	1
	3. A bola é controlada somente pelas mãos	1	1	1	1
	4. Flexão dos cotovelos para absorver a força	1	1	1	1
REBATIDA COM AS DUAS MÃOS	1. Segura o bastão com a mão dominante acima da mão não dominante	1	1	1	1
	2. Lado não dominante do corpo na direção do arremessador (pés paralelos)	1	1	1	1
	3. Rotação visível do tronco	1	1	1	1
	4. Transferência do peso do corpo com deslocamento lateral	0	0	0	0
ARREMESSO POR CIMA DO OMBRO	1. Extensão do braço para trás iniciando o movimento	0	0	0	0
	2. Rotação lateral (e depois medial) do quadril	0	0	0	0
	3. O peso é transferido para frente com o pé que está em oposição ao braço de arremesso	0	0	0	0
	4. Continuação do movimento após o arremesso (diagonal)	0	0	0	0
CHUTE FRONTAL COM O PEITO DO PÉ	1. Corrida de aproximação adequada	1	1	1	1
	2. Tronco ligeiramente inclinado para trás durante o contato	1	1	1	1
	3. Pé de apoio paralelo à bola	1	1	1	1
	4. Contato com a bola com o peito do pé	1	1	1	1
	5. Pé de apoio continua o movimento após o contato	1	1	1	1
	6. Braço contrário ao pé de contato oscila para frente	1	1	1	1

IDENTIFICAÇÃO	CRIANÇA 02	DATA DE NASC.	10/09/2001
SEXO	fem	DATA DE REALIZAÇÃO DO TESTE	06/11/2007

Habilidades motoras básicas de locomoção

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	Méd.
CORRIDA	1. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	2. Braços em oposição aos pés, cotovelos semi-flexionados	1	1	1	1
	3. Contato: calcanhar, planta e ponta dos pés	1	1	1	1
GALOPE	1. Pé de liderança seguido pelo outro (sem cruzar)	0	0	0	0
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braços flexionados na altura da cintura (80° a 100°)	1	1	1	1
	4. Capaz de liderar com os dois pés	0	0	0	0
SALTO ALTERNADO	1. Salta com um pé e aterriza com o outro	1	1	1	1
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braço contrário ao pé de aterrissagem se estende	1	1	1	1
SALTO HORIZONTAL	1. Movimento preparatório (flexão dos 2 joelhos e braços estendidos para traz)	0	1	1	1
	2. Braços se estendem para frente e para cima (extensão completa do corpo)	0	0	0	0
	3. Saída e aterrissagem com os 2 pés	1	1	0	1
	4. Braços para baixo na aterrissagem (à frente do corpo)	0	0	1	0
SALTITO EM UM PÉ	1. Perna de equilíbrio flexionada (altura das nádegas)	1	1	1	1
	2. Perna de equilíbrio realiza o movimento de balanço (impulsão)	1	1	1	1
	3. Braços flexionados realizando o balanço frontal	1	1	1	1
	4. Realização de movimentos com ambos os pés	0	0	0	0
ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS	1. Repetição rítmica, combinando um passo e um saltito (alternando as pernas)	1	1	1	1
	2. Perna de equilíbrio flexionada na altura do quadril	0	0	0	0
	3. Braços na altura da cintura, em oposição às pernas	0	0	0	0
DESLOCAMENTO LATERAL	1. Corpo na lateral (direção do deslocamento)	1	1	1	1
	2. Deslocamento lateral com aproximação das pernas (sem cruzar)	1	1	1	1
	3. Realiza o movimento com ambas as pernas	1	0	0	0
	4. Fase de vôo definida	0	1	1	1

Habilidades motoras básicas de manipulação

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	Méd.
QUICAR A BOLA PARADO	1. Contato com a bola na altura do quadril	0	0	0	0
	2. Empurra a bola com a ponta dos dedos	0	0	0	0
	3. Contato da bola na frente ou ao lado do corpo com total controle	0	0	0	0
RECEBER A BOLA NA ALTURA DO PEITO	1. Fase de preparação (cotovelos flexionados e mãos na frente do corpo)	1	1	1	1
	2. Extensão dos braços para o contato	1	1	1	1
	3. A bola é controlada somente pelas mãos	1	1	1	1
	4. Flexão dos cotovelos para absorver a força	1	1	1	1
REBATIDA COM AS DUAS MÃOS	1. Segura o bastão com a mão dominante acima da mão não dominante	1	1	1	1
	2. Lado não dominante do corpo na direção do arremessador (pés paralelos)	0	0	0	0
	3. Rotação visível do tronco	0	0	0	0
	4. Transferência do peso do corpo com deslocamento lateral	1	1	1	1
ARREMESSO POR CIMA DO OMBRO	1. Extensão do braço para trás iniciando o movimento	0	0	0	0
	2. Rotação lateral (e depois medial) do quadril	0	0	0	0
	3. O peso é transferido para frente com o pé que está em oposição ao braço de arremesso	0	0	0	0
	4. Continuação do movimento após o arremesso (diagonal)	0	0	0	0
CHUTE FRONTAL COM O PEITO DO PÉ	1. Corrida de aproximação adequada	0	0	0	0
	2. Tronco ligeiramente inclinado para trás durante o contato	0	0	0	0
	3. Pé de apoio paralelo à bola	0	0	0	0
	4. Contato com a bola com o peito do pé	0	0	0	0
	5. Pé de apoio continua o movimento após o contato	1	1	1	1
	6. Braço contrário ao pé de contato oscila para frente	0	0	0	0

IDENTIFICAÇÃO	CRIANÇA 03	DATA DE NASC.	06/03/2000
SEXO	masc	DATA DE REALIZAÇÃO DO TESTE	25/10/2007

Habilidades motoras básicas de locomoção

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	
CORRIDA	1. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	2. Braços em oposição aos pés, cotovelos semi-flexionados	0	0	0	0
	3. Contato: calcanhar, planta e ponta dos pés	1	1	1	1
GALOPE	1. Pé de liderança seguido pelo outro (sem cruzar)	1	1	1	1
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braços flexionados na altura da cintura (80° a 100°)	1	1	1	1
	4. Capaz de liderar com os dois pés	0	0	0	0
SALTO ALTERNADO	1. Salta com um pé e aterriza com o outro	0	0	0	0
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braço contrário ao pé de aterrissagem se estende	0	0	0	0
SALTO HORIZONTAL	1. Movimento preparatório (flexão dos 2 joelhos e braços estendidos para traz)	-	-	-	-
	2. Braços se estendem para frente e para cima (extensão completa do corpo)	-	-	-	-
	3. Saída e aterrissagem com os 2 pés	-	-	-	-
	4. Braços para baixo na aterrissagem (à frente do corpo)	-	-	-	-
SALTITO EM UM PÉ	1. Perna de equilíbrio flexionada (altura das nádegas)	1	1	1	1
	2. Perna de equilíbrio realiza o movimento de balanço (impulsão)	1	1	1	1
	3. Braços flexionados realizando o balanço frontal	1	1	1	1
	4. Realização de movimentos com ambos os pés	0	0	0	0
ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS	1. Repetição rítmica, combinando um passo e um saltito (alternando as pernas)	1	1	1	1
	2. Perna de equilíbrio flexionada na altura do quadril	1	1	1	1
	3. Braços na altura da cintura, em oposição às pernas	1	1	1	1
DESLOCAMENTO LATERAL	1. Corpo na lateral (direção do deslocamento)	1	1	1	1
	2. Deslocamento lateral com aproximação das pernas (sem cruzar)	1	1	1	1
	3. Realiza o movimento com ambas as pernas	1	1	1	1
	4. Fase de vôo definida	1	1	1	1

Habilidades motoras básicas de manipulação

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	
QUICAR A BOLA PARADO	1. Contato com a bola na altura do quadril	1	1	1	1
	2. Empurra a bola com a ponta dos dedos	0	0	0	0
	3. Contato da bola na frente ou ao lado do corpo com total controle	0	0	0	0
RECEBER A BOLA NA ALTURA DO PEITO	1. Fase de preparação (cotovelos flexionados e mãos na frente do corpo)	1	1	1	1
	2. Extensão dos braços para o contato	1	1	1	1
	3. A bola é controlada somente pelas mãos	1	1	1	1
	4. Flexão dos cotovelos para absorver a força	0	0	0	0
REBATIDA COM AS DUAS MÃOS	1. Segura o bastão com a mão dominante acima da mão não dominante	1	1	1	1
	2. Lado não dominante do corpo na direção do arremessador (pés paralelos)	1	1	1	1
	3. Rotação visível do tronco	1	1	1	1
	4. Transferência do peso do corpo com deslocamento lateral	1	1	1	1
ARREMESSO POR CIMA DO OMBRO	1. Extensão do braço para trás iniciando o movimento	0	0	0	0
	2. Rotação lateral (e depois medial) do quadril	0	0	0	0
	3. O peso é transferido para frente com o pé que está em oposição ao braço de arremesso	0	0	0	0
	4. Continuação do movimento após o arremesso (diagonal)	0	0	0	0
CHUTE FRONTAL COM O PEITO DO PÉ	1. Corrida de aproximação adequada	1	1	1	1
	2. Tronco ligeiramente inclinado para trás durante o contato	1	1	1	1
	3. Pé de apoio paralelo à bola	1	1	1	1
	4. Contato com a bola com o peito do pé	1	1	1	1
	5. Pé de apoio continua o movimento após o contato	0	0	0	0
	6. Braço contrário ao pé de contato oscila para frente	1	1	1	1

IDENTIFICAÇÃO	CRIANÇA 04	DATA DE NASC.	30/07/1999
SEXO	masc	DATA DE REALIZAÇÃO DO TESTE	25/10/2007

Habilidades motoras básicas de locomoção

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	
CORRIDA	1. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	2. Braços em oposição aos pés, cotovelos semi-flexionados	1	1	1	1
	3. Contato: calcanhar, planta e ponta dos pés	0	0	0	0
GALOPE	1. Pé de liderança seguido pelo outro (sem cruzar)	1	1	1	1
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braços flexionados na altura da cintura (80° a 100°)	1	1	1	1
	4. Capaz de liderar com os dois pés	1	1	1	1
SALTO ALTERNADO	1. Salta com um pé e aterriza com o outro	1	1	1	1
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braço contrário ao pé de aterrissagem se estende	0	0	0	0
SALTO HORIZONTAL	1. Movimento preparatório (flexão dos 2 joelhos e braços estendidos para traz)	1	1	1	1
	2. Braços se estendem para frente e para cima (extensão completa do corpo)	1	1	1	1
	3. Saída e aterrissagem com os 2 pés	1	1	1	1
	4. Braços para baixo na aterrissagem (à frente do corpo)	1	1	1	1
SALTITO EM UM PÉ	1. Perna de equilíbrio flexionada (altura das nádegas)	0	0	0	0
	2. Perna de equilíbrio realiza o movimento de balanço (impulsão)	1	1	1	1
	3. Braços flexionados realizando o balanço frontal	1	1	1	1
	4. Realização de movimentos com ambos os pés	1	1	1	1
ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS	1. Repetição rítmica, combinando um passo e um saltito (alternando as pernas)	1	1	1	1
	2. Perna de equilíbrio flexionada na altura do quadril	1	1	1	1
	3. Braços na altura da cintura, em oposição às pernas	1	1	1	1
DESLOCAMENTO LATERAL	1. Corpo na lateral (direção do deslocamento)	1	1	1	1
	2. Deslocamento lateral com aproximação das pernas (sem cruzar)	1	1	1	1
	3. Realiza o movimento com ambas as pernas	1	1	1	1
	4. Fase de vôo definida	1	1	1	1

Habilidades motoras básicas de manipulação

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	
QUICAR A BOLA PARADO	1. Contato com a bola na altura do quadril	1	1	1	1
	2. Empurra a bola com a ponta dos dedos	1	1	1	1
	3. Contato da bola na frente ou ao lado do corpo com total controle	1	1	1	1
RECEBER A BOLA NA ALTURA DO PEITO	1. Fase de preparação (cotovelos flexionados e mãos na frente do corpo)	1	1	1	1
	2. Extensão dos braços para o contato	1	1	1	1
	3. A bola é controlada somente pelas mãos	1	1	1	1
	4. Flexão dos cotovelos para absorver a força	0	0	0	0
REBATIDA COM AS DUAS MÃOS	1. Segura o bastão com a mão dominante acima da mão não dominante	1	1	1	1
	2. Lado não dominante do corpo na direção do arremessador (pés paralelos)	1	1	1	1
	3. Rotação visível do tronco	1	1	1	1
	4. Transferência do peso do corpo com deslocamento lateral	1	1	1	1
ARREMESSO POR CIMA DO OMBRO	1. Extensão do braço para trás iniciando o movimento	0	0	0	0
	2. Rotação lateral (e depois medial) do quadril	1	1	1	1
	3. O peso é transferido para frente com o pé que está em oposição ao braço de arremesso	1	1	1	1
	4. Continuação do movimento após o arremesso (diagonal)	1	1	1	1
CHUTE FRONTAL COM O PEITO DO PÉ	1. Corrida de aproximação adequada	0	0	0	0
	2. Tronco ligeiramente inclinado para trás durante o contato	1	1	1	1
	3. Pé de apoio paralelo à bola	0	0	0	0
	4. Contato com a bola com o peito do pé	0	0	0	0
	5. Pé de apoio continua o movimento após o contato	1	1	1	1
	6. Braço contrário ao pé de contato oscila para frente	1	1	1	1

IDENTIFICAÇÃO	CRIANÇA 05	DATA DE NASC.	14/07/2001
SEXO	fem	DATA DE REALIZAÇÃO DO TESTE	31/10/2007

Habilidades motoras básicas de locomoção

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	Méd.
CORRIDA	1. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	2. Braços em oposição aos pés, cotovelos semi-flexionados	1	1	1	1
	3. Contato: calcanhar, planta e ponta dos pés	1	1	1	1
GALOPE	1. Pé de liderança seguido pelo outro (sem cruzar)	1	1	1	1
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braços flexionados na altura da cintura (80° a 100°)	1	1	1	1
	4. Capaz de liderar com os dois pés	1	1	1	1
SALTO ALTERNADO	1. Salta com um pé e aterriza com o outro	1	1	1	1
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braço contrário ao pé de aterrissagem se estende	1	1	1	1
SALTO HORIZONTAL	1. Movimento preparatório (flexão dos 2 joelhos e braços estendidos para traz)	1	1	1	1
	2. Braços se estendem para frente e para cima (extensão completa do corpo)	1	1	1	1
	3. Saída e aterrissagem com os 2 pés	1	1	1	1
	4. Braços para baixo na aterrissagem (à frente do corpo)	1	1	1	1
SALTITO EM UM PÉ	1. Perna de equilíbrio flexionada (altura das nádegas)	1	1	1	1
	2. Perna de equilíbrio realiza o movimento de balanço (impulsão)	1	1	1	1
	3. Braços flexionados realizando o balanço frontal	1	1	1	1
	4. Realização de movimentos com ambos os pés	1	1	1	1
ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS	1. Repetição rítmica, combinando um passo e um saltito (alternando as pernas)	1	1	1	1
	2. Perna de equilíbrio flexionada na altura do quadril	0	0	0	0
	3. Braços na altura da cintura, em oposição às pernas	0	0	0	0
DESLOCAMENTO LATERAL	1. Corpo na lateral (direção do deslocamento)	1	1	1	1
	2. Deslocamento lateral com aproximação das pernas (sem cruzar)	1	1	1	1
	3. Realiza o movimento com ambas as pernas	1	1	1	1
	4. Fase de vôo definida	1	1	1	1

Habilidades motoras básicas de manipulação

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	Méd.
QUICAR A BOLA PARADO	1. Contato com a bola na altura do quadril	1	1	1	1
	2. Empurra a bola com a ponta dos dedos	1	1	1	1
	3. Contato da bola na frente ou ao lado do corpo com total controle	1	1	1	1
RECEBER A BOLA NA ALTURA DO PEITO	1. Fase de preparação (cotovelos flexionados e mãos na frente do corpo)	1	1	1	1
	2. Extensão dos braços para o contato	0	0	1	0
	3. A bola é controlada somente pelas mãos	1	1	1	1
	4. Flexão dos cotovelos para absorver a força	0	0	0	0
REBATIDA COM AS DUAS MÃOS	1. Segura o bastão com a mão dominante acima da mão não dominante	1	1	1	1
	2. Lado não dominante do corpo na direção do arremessador (pés paralelos)	0	0	0	0
	3. Rotação visível do tronco	1	1	1	1
	4. Transferência do peso do corpo com deslocamento lateral	0	0	0	0
ARREMESSO POR CIMA DO OMBRO	1. Extensão do braço para trás iniciando o movimento	0	0	0	0
	2. Rotação lateral (e depois medial) do quadril	0	0	0	0
	3. O peso é transferido para frente com o pé que está em oposição ao braço de arremesso	0	0	0	0
	4. Continuação do movimento após o arremesso (diagonal)	1	1	1	1
CHUTE FRONTAL COM O PEITO DO PÉ	1. Corrida de aproximação adequada	0	0	0	0
	2. Tronco ligeiramente inclinado para trás durante o contato	1	1	1	1
	3. Pé de apoio paralelo à bola	0	0	0	0
	4. Contato com a bola com o peito do pé	0	0	0	0
	5. Pé de apoio continua o movimento após o contato	1	1	1	1
	6. Braço contrário ao pé de contato oscila para frente	0	0	0	0

IDENTIFICAÇÃO	CRIANÇA 06	DATA DE NASC.	07/05/1999
SEXO	fem	DATA DE REALIZAÇÃO DO TESTE	29/10/2007

Habilidades motoras básicas de locomoção

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	Méd.
CORRIDA	1. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	2. Braços em oposição aos pés, cotovelos semi-flexionados	0	0	0	0
	3. Contato: calcanhar, planta e ponta dos pés	1	1	1	1
GALOPE	1. Pé de liderança seguido pelo outro (sem cruzar)	0	0	0	0
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braços flexionados na altura da cintura (80° a 100°)	0	0	0	0
	4. Capaz de liderar com os dois pés	1	1	1	1
SALTO ALTERNADO	1. Salta com um pé e aterriza com o outro	1	1	1	1
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braço contrário ao pé de aterrissagem se estende	1	1	1	1
SALTO HORIZONTAL	1. Movimento preparatório (flexão dos 2 joelhos e braços estendidos para traz)	1	1	1	1
	2. Braços se estendem para frente e para cima (extensão completa do corpo)	1	1	1	1
	3. Saída e aterrissagem com os 2 pés	1	1	1	1
	4. Braços para baixo na aterrissagem (à frente do corpo)	1	1	1	1
SALTITO EM UM PÉ	1. Perna de equilíbrio flexionada (altura das nádegas)	1	1	1	1
	2. Perna de equilíbrio realiza o movimento de balanço (impulsão)	1	1	1	1
	3. Braços flexionados realizando o balanço frontal	1	1	1	1
	4. Realização de movimentos com ambos os pés	1	1	1	1
ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS	1. Repetição rítmica, combinando um passo e um saltito (alternando as pernas)	1	1	1	1
	2. Perna de equilíbrio flexionada na altura do quadril	0	0	0	0
	3. Braços na altura da cintura, em oposição às pernas	0	0	0	0
DESLOCAMENTO LATERAL	1. Corpo na lateral (direção do deslocamento)	1	1	1	1
	2. Deslocamento lateral com aproximação das pernas (sem cruzar)	1	1	1	1
	3. Realiza o movimento com ambas as pernas	1	1	1	1
	4. Fase de vôo definida	1	1	1	1

Habilidades motoras básicas de manipulação

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	Méd.
QUICAR A BOLA PARADO	1. Contato com a bola na altura do quadril	1	1	1	1
	2. Empurra a bola com a ponta dos dedos	1	1	1	1
	3. Contato da bola na frente ou ao lado do corpo com total controle	1	1	1	1
RECEBER A BOLA NA ALTURA DO PEITO	1. Fase de preparação (cotovelos flexionados e mãos na frente do corpo)	1	1	1	1
	2. Extensão dos braços para o contato	1	1	1	1
	3. A bola é controlada somente pelas mãos	1	1	1	1
	4. Flexão dos cotovelos para absorver a força	0	0	0	0
REBATIDA COM AS DUAS MÃOS	1. Segura o bastão com a mão dominante acima da mão não dominante	1	1	1	1
	2. Lado não dominante do corpo na direção do arremessador (pés paralelos)	0	0	0	0
	3. Rotação visível do tronco	0	0	0	0
	4. Transferência do peso do corpo com deslocamento lateral	1	1	1	1
ARREMESSO POR CIMA DO OMBRO	1. Extensão do braço para trás iniciando o movimento	0	0	0	0
	2. Rotação lateral (e depois medial) do quadril	0	0	0	0
	3. O peso é transferido para frente com o pé que está em oposição ao braço de arremesso	0	0	0	0
	4. Continuação do movimento após o arremesso (diagonal)	1	1	1	1
CHUTE FRONTAL COM O PEITO DO PÉ	1. Corrida de aproximação adequada	1	1	1	1
	2. Tronco ligeiramente inclinado para trás durante o contato	1	1	1	1
	3. Pé de apoio paralelo à bola	1	1	1	1
	4. Contato com a bola com o peito do pé	1	1	1	1
	5. Pé de apoio continua o movimento após o contato	1	1	1	1
	6. Braço contrário ao pé de contato oscila para frente	1	1	1	1

IDENTIFICAÇÃO	CRIANÇA 07	DATA DE NASC.	28/08/1999
SEXO	fem	DATA DE REALIZAÇÃO DO TESTE	29/10/2007

Habilidades motoras básicas de locomoção

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	Méd.
CORRIDA	1. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	2. Braços em oposição aos pés, cotovelos semi-flexionados	1	1	1	1
	3. Contato: calcanhar, planta e ponta dos pés	1	1	1	1
GALOPE	1. Pé de liderança seguido pelo outro (sem cruzar)	1	1	1	1
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braços flexionados na altura da cintura (80° a 100°)	1	1	1	1
	4. Capaz de liderar com os dois pés	1	1	1	1
SALTO ALTERNADO	1. Salta com um pé e aterriza com o outro	1	1	1	1
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braço contrário ao pé de aterrissagem se estende	1	1	1	1
SALTO HORIZONTAL	1. Movimento preparatório (flexão dos 2 joelhos e braços estendidos para traz)	1	1	1	1
	2. Braços se estendem para frente e para cima (extensão completa do corpo)	1	1	1	1
	3. Saída e aterrissagem com os 2 pés	1	1	1	1
	4. Braços para baixo na aterrissagem (à frente do corpo)	1	1	1	1
SALTITO EM UM PÉ	1. Perna de equilíbrio flexionada (altura das nádegas)	1	1	1	1
	2. Perna de equilíbrio realiza o movimento de balanço (impulsão)	1	1	1	1
	3. Braços flexionados realizando o balanço frontal	1	1	1	1
	4. Realização de movimentos com ambos os pés	1	1	1	1
ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS	1. Repetição rítmica, combinando um passo e um saltito (alternando as pernas)	1	1	1	1
	2. Perna de equilíbrio flexionada na altura do quadril	1	1	1	1
	3. Braços na altura da cintura, em oposição às pernas	1	1	1	1
DESLOCAMENTO LATERAL	1. Corpo na lateral (direção do deslocamento)	1	1	1	1
	2. Deslocamento lateral com aproximação das pernas (sem cruzar)	1	1	1	1
	3. Realiza o movimento com ambas as pernas	1	1	1	1
	4. Fase de vôo definida	1	1	1	1

Habilidades motoras básicas de manipulação

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	Méd.
QUICAR A BOLA PARADO	1. Contato com a bola na altura do quadril	0	0	0	0
	2. Empurra a bola com a ponta dos dedos	1	1	1	1
	3. Contato da bola na frente ou ao lado do corpo com total controle	1	1	1	1
RECEBER A BOLA NA ALTURA DO PEITO	1. Fase de preparação (cotovelos flexionados e mãos na frente do corpo)	0	0	0	0
	2. Extensão dos braços para o contato	1	1	1	1
	3. A bola é controlada somente pelas mãos	1	1	1	1
	4. Flexão dos cotovelos para absorver a força	0	0	0	0
REBATIDA COM AS DUAS MÃOS	1. Segura o bastão com a mão dominante acima da mão não dominante	1	1	1	1
	2. Lado não dominante do corpo na direção do arremessador (pés paralelos)	1	1	1	1
	3. Rotação visível do tronco	1	1	1	1
	4. Transferência do peso do corpo com deslocamento lateral	1	1	1	1
ARREMESSO POR CIMA DO OMBRO	1. Extensão do braço para trás iniciando o movimento	1	1	1	1
	2. Rotação lateral (e depois medial) do quadril	0	0	0	0
	3. O peso é transferido para frente com o pé que está em oposição ao braço de arremesso	0	0	0	0
	4. Continuação do movimento após o arremesso (diagonal)	1	1	1	1
CHUTE FRONTAL COM O PEITO DO PÉ	1. Corrida de aproximação adequada	1	1	1	1
	2. Tronco ligeiramente inclinado para trás durante o contato	0	0	0	0
	3. Pé de apoio paralelo à bola	1	1	1	1
	4. Contato com a bola com o peito do pé	1	1	1	1
	5. Pé de apoio continua o movimento após o contato	1	1	1	1
	6. Braço contrário ao pé de contato oscila para frente	0	1	0	0

IDENTIFICAÇÃO	CRIANÇA 08	DATA DE NASC.	17/03/2001
SEXO	masc	DATA DE REALIZAÇÃO DO TESTE	01/11/2007

Habilidades motoras básicas de locomoção

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	
CORRIDA	1. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	2. Braços em oposição aos pés, cotovelos semi-flexionados	1	1	1	1
	3. Contato: calcanhar, planta e ponta dos pés	1	1	1	1
GALOPE	1. Pé de liderança seguido pelo outro (sem cruzar)	1	1	1	1
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braços flexionados na altura da cintura (80° a 100°)	1	1	1	1
	4. Capaz de liderar com os dois pés	1	1	1	1
SALTO ALTERNADO	1. Salta com um pé e aterriza com o outro	1	1	1	1
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braço contrário ao pé de aterrissagem se estende	1	1	1	1
SALTO HORIZONTAL	1. Movimento preparatório (flexão dos 2 joelhos e braços estendidos para traz)	1	1	1	1
	2. Braços se estendem para frente e para cima (extensão completa do corpo)	1	1	1	1
	3. Saída e aterrissagem com os 2 pés	1	1	1	1
	4. Braços para baixo na aterrissagem (à frente do corpo)	1	1	1	1
SALTITO EM UM PÉ	1. Perna de equilíbrio flexionada (altura das nádegas)	1	1	1	1
	2. Perna de equilíbrio realiza o movimento de balanço (impulsão)	1	1	1	1
	3. Braços flexionados realizando o balanço frontal	1	1	1	1
	4. Realização de movimentos com ambos os pés	1	1	1	1
ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS	1. Repetição rítmica, combinando um passo e um saltito (alternando as pernas)	1	1	1	1
	2. Perna de equilíbrio flexionada na altura do quadril	0	0	0	0
	3. Braços na altura da cintura, em oposição às pernas	1	1	1	1
DESLOCAMENTO LATERAL	1. Corpo na lateral (direção do deslocamento)	0	0	0	0
	2. Deslocamento lateral com aproximação das pernas (sem cruzar)	1	1	1	1
	3. Realiza o movimento com ambas as pernas	1	1	1	1
	4. Fase de vôo definida	1	1	1	1

Habilidades motoras básicas de manipulação

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	Méd.
QUICAR A BOLA PARADO	1. Contato com a bola na altura do quadril	1	1	1	1
	2. Empurra a bola com a ponta dos dedos	1	1	1	1
	3. Contato da bola na frente ou ao lado do corpo com total controle	1	1	1	1
RECEBER A BOLA NA ALTURA DO PEITO	1. Fase de preparação (cotovelos flexionados e mãos na frente do corpo)	1	1	1	1
	2. Extensão dos braços para o contato	1	1	1	1
	3. A bola é controlada somente pelas mãos	1	1	1	1
	4. Flexão dos cotovelos para absorver a força	1	1	1	1
REBATIDA COM AS DUAS MÃOS	1. Segura o bastão com a mão dominante acima da mão não dominante	1	1	1	1
	2. Lado não dominante do corpo na direção do arremessador (pés paralelos)	0	0	0	0
	3. Rotação visível do tronco	0	0	0	0
	4. Transferência do peso do corpo com deslocamento lateral	0	0	0	0
ARREMESSO POR CIMA DO OMBRO	1. Extensão do braço para trás iniciando o movimento	0	0	0	0
	2. Rotação lateral (e depois medial) do quadril	0	0	0	0
	3. O peso é transferido para frente com o pé que está em oposição ao braço de arremesso	0	0	0	0
	4. Continuação do movimento após o arremesso (diagonal)	1	1	1	1
CHUTE FRONTAL COM O PEITO DO PÉ	1. Corrida de aproximação adequada	1	1	1	1
	2. Tronco ligeiramente inclinado para trás durante o contato	1	1	1	1
	3. Pé de apoio paralelo à bola	1	1	1	1
	4. Contato com a bola com o peito do pé	1	1	1	1
	5. Pé de apoio continua o movimento após o contato	1	1	1	1
	6. Braço contrário ao pé de contato oscila para frente	1	1	1	1

IDENTIFICAÇÃO	CRIANÇA 09	DATA DE NASC.	15/10/1999
SEXO	fem	DATA DE REALIZAÇÃO DO TESTE	01/11/2007

Habilidades motoras básicas de locomoção

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	Méd.
CORRIDA	1. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	2. Braços em oposição aos pés, cotovelos semi-flexionados	0	1	1	1
	3. Contato: calcanhar, planta e ponta dos pés	1	1	1	1
GALOPE	1. Pé de liderança seguido pelo outro (sem cruzar)	0	0	1	0
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braços flexionados na altura da cintura (80° a 100°)	1	1	1	1
	4. Capaz de liderar com os dois pés	1	1	1	1
SALTO ALTERNADO	1. Salta com um pé e aterriza com o outro	1	1	1	1
	2. Fase de vôo definida	1	1	1	1
	3. Braço contrário ao pé de aterrissagem se estende	1	1	1	1
SALTO HORIZONTAL	1. Movimento preparatório (flexão dos 2 joelhos e braços estendidos para traz)	1	1	1	1
	2. Braços se estendem para frente e para cima (extensão completa do corpo)	1	1	1	1
	3. Saída e aterrissagem com os 2 pés	1	1	1	1
	4. Braços para baixo na aterrissagem (à frente do corpo)	1	1	1	1
SALTITO EM UM PÉ	1. Perna de equilíbrio flexionada (altura das nádegas)	1	1	1	1
	2. Perna de equilíbrio realiza o movimento de balanço (impulsão)	1	1	1	1
	3. Braços flexionados realizando o balanço frontal	1	1	1	1
	4. Realização de movimentos com ambos os pés	1	1	1	1
ELEVAÇÃO ALTERNADA DOS JOELHOS	1. Repetição rítmica, combinando um passo e um saltito (alternando as pernas)	1	1	1	1
	2. Perna de equilíbrio flexionada na altura do quadril	1	1	1	1
	3. Braços na altura da cintura, em oposição às pernas	0	0	0	0
DESLOCAMENTO LATERAL	1. Corpo na lateral (direção do deslocamento)	1	1	1	1
	2. Deslocamento lateral com aproximação das pernas (sem cruzar)	1	1	1	1
	3. Realiza o movimento com ambas as pernas	1	1	1	1
	4. Fase de vôo definida	1	1	1	1

Habilidades motoras básicas de manipulação

HABILIDADE	CRITÉRIOS DE EXECUÇÃO	RESULTADO			
		Av.1	Av.2	Av.3	Méd.
QUICAR A BOLA PARADO	1. Contato com a bola na altura do quadril	0	0	0	0
	2. Empurra a bola com a ponta dos dedos	1	1	1	1
	3. Contato da bola na frente ou ao lado do corpo com total controle	1	1	1	1
RECEBER A BOLA NA ALTURA DO PEITO	1. Fase de preparação (cotovelos flexionados e mãos na frente do corpo)	1	1	1	1
	2. Extensão dos braços para o contato	1	1	1	1
	3. A bola é controlada somente pelas mãos	1	1	1	1
	4. Flexão dos cotovelos para absorver a força	0	0	0	0
REBATIDA COM AS DUAS MÃOS	1. Segura o bastão com a mão dominante acima da mão não dominante	1	1	1	1
	2. Lado não dominante do corpo na direção do arremessador (pés paralelos)	1	1	1	1
	3. Rotação visível do tronco	1	1	1	1
	4. Transferência do peso do corpo com deslocamento lateral	1	1	1	1
ARREMESSO POR CIMA DO OMBRO	1. Extensão do braço para trás iniciando o movimento	0	0	0	0
	2. Rotação lateral (e depois medial) do quadril	0	0	0	0
	3. O peso é transferido para frente com o pé que está em oposição ao braço de arremesso	0	0	0	0
	4. Continuação do movimento após o arremesso (diagonal)	1	1	1	1
CHUTE FRONTAL COM O PEITO DO PÉ	1. Corrida de aproximação adequada	1	1	1	1
	2. Tronco ligeiramente inclinado para trás durante o contato	0	0	0	0
	3. Pé de apoio paralelo à bola	1	1	1	1
	4. Contato com a bola com o peito do pé	1	1	1	1
	5. Pé de apoio continua o movimento após o contato	1	1	1	1
	6. Braço contrário ao pé de contato oscila para frente	1	1	1	1

ANEXO 02



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS AUTORAIS

Eu, _____, portador da célula de identidade RG nº _____, residente à Rua _____, nº _____, Município de _____, Estado do Paraná, AUTORIZO o uso de imagem e depoimento parcial ou integral do(a) menor _____, pelo qual sou responsável, em materiais de pesquisa na área de Educação Física, com objetivo demonstrativo relacionado à monografia de conclusão de curso na Universidade Federal do Paraná.

A presente autorização é concedida a título gratuito, em caráter irrevogável e irretratável abrangendo o uso da imagem e conteúdo de entrevistas em todo o território nacional e no exterior, incluindo, mas não se limitando às seguintes formas: (I) exibição de vídeo para coleta de dados; (II) transcrição parcial ou integral de depoimentos na monografia.

Tenho ciência que o material poderá ser utilizado no todo ou em parte, seja na íntegra ou adaptado, resumido e/ou fundido com outros trabalhos, isoladamente ou em conjunto com outros trabalhos de terceiros, em todo o território nacional ou no exterior, em qualquer língua, sem restrição de forma quantidade ou prazo.

Tenho ciência ainda que não farei jus a qualquer pagamento pela cessão a transferência de todos os direitos autorais.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

_____, _____ de _____ de 2007.

Assinatura:.

ANEXO 03

VALIDAÇÃO DE ENTREVISTA

Tendo pesquisado sobre estudos referentes ao desenvolvimento motor de crianças superdotadas não encontrei material relacionando a superdotação com a Educação Física. Ocorreu-me então avaliar os padrões motores básicos das crianças superdotadas na faixa etária de 6 a 8 anos.

Para tal pesquisa, preciso aplicar um teste motor em algumas crianças portadoras de altas habilidades, chamado Teste de Padrões Motores Básico de Movimento (TPMB), que consiste em avaliar habilidades motoras de locomoção (corrida, galope, saltito em um pé, salto com alternância de pernas e salto horizontal) e de manipulação (driblar, receber, rebater uma bola com bastão, chutar e arremessar a bola).

Além de realizar o teste, as mesmas crianças serão entrevistadas. Com a entrevista pretendo obter algum tipo de retorno das crianças com relação ao teste e demais atividades físicas que elas realizam. Para tal, será gravada apenas a voz dos participantes.

Porém, a entrevista precisa ser validada para que apresente maior eficácia neste estudo, ao contrário do Teste TPMB, que “foi designado a avaliar o funcionamento motor grosso em crianças [...] e tem empiricamente determinado confiabilidade e validade”, conforme afirma o autor do mesmo, Dale A. Ulrich (2004, p. 5).

A entrevista é composta pelas seguintes perguntas:

- Você tem aula de Educação Física na escola?

*** PARA RESPOSTA AFIRMATIVA:**

- O que o professor faz nas aulas de educação física?

- Você gosta? Por quê?

*** Para resposta negativa:**

- O que você gostaria que tivesse nas aulas de Educação Física?

*** Para respostas afirmativas e negativas:**

- Você participa sempre das aulas de Educação Física?

- Fora das aulas de Educação Física, que outras atividades você faz que envolvam o movimento do corpo?

*** PARA RESPOSTA NEGATIVA:**

- Você gostaria de participar de aulas de Educação Física? Por quê?
- Que tipos de atividade você faz que envolvam o movimento do corpo?

*** PARA RESPOSTAS AFIRMATIVAS E NEGATIVAS:**

- O que você achou do teste? Por quê?
- Como você acha que se saiu nele? Por quê?

Caso a(s) criança(s) retorne(m) respostas que não contemplem totalmente o que se espera descobrir com a questão, algumas perguntas para estimular a resposta poderão ser acrescentadas.